

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA LÚCIA DOS SANTOS DE LIMA

**O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ATUAÇÃO COM A
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, NO ENSINO COMUM: ANÁLISE
DOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**CURITIBA
2009**

ANA LÚCIA DOS SANTOS DE LIMA

**O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ATUAÇÃO COM A
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, NO ENSINO COMUM: ANÁLISE
DOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

CURITIBA

2009

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

L732d 2009	<p>Lima, Ana Lúcia dos Santos de</p> <p>O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiências, no ensino comum : análise dos cursos de pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva / Ana Lúcia dos Santos de Lima ; orientadora, Joana Paulin Romanowski. – 2009. 121 f. : il. ; 30 cm</p> <p>Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009 Bibliografia: f. 107-109</p> <p>1. Educação inclusiva. 2. Professores – Formação. 3. Inclusão escolar. 4. Deficientes – Educação. I. Romanowski, Joana Paulin. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD 21. ed. – 371.9046</p>
---------------	---

ANA LÚCIA DOS SANTOS DE LIMA

**O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ATUAÇÃO COM A
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, NO ENSINO COMUM: ANÁLISE
DOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª. Joana Paulin Romanowski
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Profª Drª. Maria Teresa Eglér Mantoan
Universidade Estadual de Campinas

Profª Drª. Rosa Lydia Teixeira Corrêa
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 27 de fevereiro de 2009.

Dedico este trabalho
aos professores que lutam
por uma educação de qualidade
e buscam uma formação
a fim de transformar
sua realidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu coragem e determinação de continuar , mesmo encontrando tantas barreiras.

Ao meu esposo, pelo sacrifício e compreensão nesta etapa da vida.

Sem a orientação, a paciência e o acreditar da minha orientadora esta pesquisa não teria ocorrido. Muito obrigada, professora doutora Joana Paulin Romanovski.

A todos os meus professores, em especial às professoras doutoras Maria Tereza Eglér Mantoan e Rosa Lydia Teixeira Corrêa, não só pela contribuição teórica, mas por acreditarem em meu potencial, pela generosidade e atenção que dedicaram ao orientar-me na qualificação do estudo .

Às pessoas do meu convívio pessoal do CRAID, do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto e da ABRASCE, por compreenderem a importância desse trabalho para minha vida profissional.

Às professoras Inês Astreia e Irene Pedroso , pela contribuição na leitura do texto.

Aos professores e coordenadores de curso das instituições pesquisadas , pelo acolhimento e contribuição nesta pesquisa.

“É fundamental diminuir a distância entre
o que se diz e o que se faz, de tal forma que,
num dado momento,
a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto a análise da formação do professor licenciado em Pedagogia para atuação com pessoas com deficiências, no ensino comum. As questões que direcionaram o estudo são: como está a formação do professor licenciado em Pedagogia para atuar com as pessoas com deficiência no ensino comum? Como os cursos de Pedagogia organizam sua matriz curricular e articulam as práticas à teoria para que essa formação aconteça? Os objetivos propostos são : analisar os documentos referentes à educação especial e à educação inclusiva, documentos internos das instituições (projeto pedagógico do curso, matriz curricular dos cursos, ementas das disciplinas), além de examinar se a formação acadêmica do corpo docente contempla a educação inclusiva de pessoas com deficiências. Também se objetivou mapear as pesquisas realizadas do curso de pedagogia quanto ao tema da inclusão de pessoas com deficiência, verificar o foco para a educação inclusiva nas disciplinas e estágio supervisionado, bem como efetuar o levantamento quantitativo dos trabalhos de conclusão de curso voltados ao estudo e pesquisa relacionados à Educação Inclusiva. Para o desenvolvimento da proposta deste estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com a intenção de assegurar e manter as noções de totalidade e contexto das investigações realizadas, dos dados obtidos e recolhidos, no sentido de extrair as informações confiáveis, completas e pertinentes. Para a análise do tema proposto selecionou-se, como universo da pesquisa, cinco instituições de ensino superior desta cidade, sendo quatro universidades e uma faculdade. As técnicas de pesquisa utilizadas foram: entrevista semi-estruturada e análise documental das diretrizes curriculares nacionais, da legislação vigente (ênfase no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme Portaria 948, de 09 de outubro de 2007), bem como do currículo e das ementas dos projetos pedagógicos da instituição a que os professores entrevistados estão vinculados. Os referenciais para análise fundamentam-se em Alves-Mazzotti (1991); Brzezinski, I. (1996; 1997); Bueno (1993); Delors (2000) ; Januzzi (1985); Mantoan (2003; 2008), Mazzota (2005); entre outros, cuja contribuição foi relevante para a construção do quadro teórico. O estudo permitiu inferir que os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação inicial do professor, vêm se organizando para dar respostas à diversidade, valorizando as diferenças, sem discriminação ou segregação.

Palavras-chave: Professor. Educação. Educação Inclusiva. Formação.

ABSTRACT

This survey is the analysis of the training of teacher education to degree with people with disabilities in education. The issues that directioned the study are: how is the teacher training degree in education to work with people with disabilities in higher education policy? As the courses pedagogy organize your matrix curricular and articulating the theory to practice that such training? The objectives proposed are: analyze documents relating to special education and education, internal documents of the institutions (project educational course curriculum, array of courses, menus of disciplines), and whether the academics faculty includes education inclusive of people with disabilities. Also the research carried out the course of education as the inclusion of people with disabilities, check the focus to inclusive education disciplines and internship, as well as the quantitative survey of completion of course the study and research related to inclusive education. For the development of the proposal of this study, a qualitative, with the intention to ensure and maintain the concepts of full and the context of investigations carried out of the data obtained and collected in order to extract the information, complete and relevant. For the analysis of the theme selected as world of search, five institutions of higher education city, and four universities and College. The research techniques were used: interview semi-structured and documentary analysis guidelines curriculum, national legislation (emphasis in the document national policy of special education in the perspective of inclusive education as Portaria 948, de 09 October de 2007), as well as of the curriculum and menus in project pedagogical institution teachers interviewed are bound. References for analysis based on Alves - Mazzotti (1991); Brzezinski I. (1996; 1997); Bueno (1993); Delors (2000); Januzzi (1985); Mantoan (2003); 2008, Mazzota (2005); among others, whose contribution was relevant for the construction of the theoretical framework. The study made it possible to infer that the courses of education, responsible for initial training of teachers are organizing to respond to diversity, valuing differences, without discrimination or segregation.

Keywords: Teacher. Education. Inclusive education. Training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	MATRIZ CURRICULAR - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ PROFESSOR ERASMO PILOTTO/ IEPPEP - Curso de Formação de Professores para Portadores de Necessidades Educativas Es peciais - Área Mental	38
QUADRO 2	MATRIZ CURRICULAR - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ PROFESSOR ERASMO PILOTTO/ IEPPEP - Curso de Formação de Professores para Portadores de Necessidades Educativas Es peciais - Área Surdez	39
QUADRO 3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	40
QUADRO 4	CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS	48
QUADRO 5	HISTÓRICO DA OFERTA DA DISCIPLINA NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	59
QUADRO 6	PRODUÇÃO DE TCC's NAS IES PESQUISADAS COM A TEMÁTICA DA PESQUISA	97

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CP	Conselho Pleno
DA	Deficiência Auditiva
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Deficiência Física
DM	Deficiência Mental
DV	Deficiência Visual
EE	Educação Especial
EPT	Educação para todos
FAFIG	Faculdade de Foz do Iguaçu
IBC	Instituto Benjamin Constant
IEPEP	Instituto De Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PUC	Pontifícia Universidade Católica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE SIGLAS	10
1 CAMINHO PERCORRIDO : DA FORMAÇÃO À DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	12
2 MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	18
2.1 MUDANÇAS ANUNCIADAS	22
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	29
3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	33
3.2 DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM	35
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO COMUM – COMO ESTÁ ACONTECENDO ESSA FORMAÇÃO?	43
4.1 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CURSOS PESQUISADOS	48
4.1.2 Composição Curricular	51
4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E INTERAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA	59
4.2.1 Formação dos professores e experiência profissional em relação à Educação Inclusiva e/ou Educação Especial	61
4.2.2 As disciplinas para a formação da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência no ensino comum	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	110

1. CAMINHO PERCORRIDO: DA FORMAÇÃO À DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Quando iniciei o curso de Pedagogia nos anos 90, já atuava como professora com crianças com deficiência nas áreas mental e auditiva. Nesse período, as discussões sobre a inclusão tornavam-se cada vez mais acirradas e freqüentes.

Havia a implantação de novas políticas públicas, realização de encontros e congressos nacionais e internacionais, enfim, essa foi uma década de discussões, de pontos e contrapontos referentes à educação especial.

Após doze anos do meu primeiro dia de trabalho na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), percebi que a minha paixão pela educação especial não só aumentou como a ela foi acrescida uma nova preocupação: a formação do professor para atuar com estas crianças, que hora estão no ensino comum. Isto passou a ser muito forte devido ao fato de ter observado que, nas escolas onde atuei, poucos professores especialistas demonstravam interesse em ministrar cursos, trabalhar nos cursos de formação de docentes, atuar com docentes nos momentos de formação continuada. Portanto, a dúvida que permanecia era: se esses profissionais que têm experiência no trabalho com alunos com deficiência, não atuam na formação, a quem está sendo atribuída essa tarefa? Quem é o formador do docente para atuar na educação de crianças e jovens com deficiência?

Dessa forma, sentia a vontade de acertar, aliada ao compromisso com os alunos, e buscava, assim como tantos outros professores, formas de superação das dificuldades, objetivando a construção efetiva de uma identidade profissional.

Foi nesse contexto que se nutriu a minha inquietação e suscitou a definição do objeto desta pesquisa: A formação do Professor Licenciado em Pedagogia para atuar com a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Comum.

Reverendo minha trajetória, percebo que a prática pedagógica desenvolvida ao longo de todos esses anos legitima minha intenção de pesquisa, confirmando que o objeto de pesquisa aqui apresentado toma como referência a prática. Entre as muitas perguntas que me faço e que me levam a perceber a importância, tanto para minha prática profissional com a educação especial, quanto para o meu

compromisso com a educação inclusiva e que se constituem o ponto de partida para esta pesquisa estão:

Como está a formação do Professor Licenciado em Pedagogia para atuar com a Inclusão de Pessoas com Deficiências no Ensino Comum? Como os cursos de Pedagogia organizam sua matriz curricular e articulam as práticas à teoria para que essa formação aconteça?

Para a realização desta pesquisa de forma coerente e responsável, dentre essas indagações foi considerada, como questão central neste estudo:

Como ocorre a formação do Professor licenciado em Pedagogia, realizada nos cursos de Pedagogia da cidade de Curitiba, para atuação no espaço educacional onde exista inclusão de pessoas deficientes?

Por meio dessa pesquisa pretendeu-se analisar como se realiza a formação do professor nos cursos de graduação em Pedagogia, considerando a proposta e a prática pedagógica desenvolvida. Assim, buscou-se verificar qual é a ênfase dada à formação desse profissional, que lhe possibilite atuar com Pessoas com deficiências, na escola comum, uma vez que a legislação brasileira aponta essa escola como o espaço preferencial para a escolarização dessa população que apresenta alguma deficiência.

Tanto para a construção do quadro teórico quanto para a realização da pesquisa foram propostos, como objetivos específicos: analisar os documentos referentes à educação especial no primeiro momento e, da educação inclusiva, bem como, documentos internos das instituições (projeto pedagógico do curso, matriz curricular dos cursos, ementas das disciplinas); examinar se a formação acadêmica do corpo docente contempla a educação inclusiva de pessoas com deficiências e mapear as pesquisas realizadas do curso de pedagogia quanto ao tema da inclusão de pessoas com deficiência; verificar o foco para a educação inclusiva nas disciplinas e estágio supervisionado, bem como efetuar o levantamento quantitativo dos trabalhos de conclusão de curso voltados ao estudo e pesquisa relacionados à Educação Inclusiva. Esses objetivos apresentam desdobramentos que contemplam necessidades surgidas no transcorrer da pesquisa, tais como: identificar as disciplinas direcionadas para a formação da inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum; descrever e analisar as práticas pedagógicas e suas implicações para a formação do

professor para Educação Inclusiva; examinar as interações entre as práticas e as produções dos alunos dos cursos de Pedagogia.

Neste trabalho, o foco da pesquisa está voltado especificamente para a formação do docente licenciado em Pedagogia que irá atuar na Educação Básica, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, nas disciplinas específicas dos cursos de formação de docentes em nível médio, docente esse que poderá ter, entre seus alunos, pessoas com deficiências.

Para o desenvolvimento da proposta deste estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, por meio da qual se demonstra a intenção de assegurar e manter as noções de totalidade e contexto das investigações realizadas, dos dados obtidos e recolhidos, no sentido de extrair as informações confiáveis, completas e pertinentes.

Para a análise do tema proposto, que é a formação do Professor licenciado em Pedagogia realizada nos cursos de Pedagogia da cidade de Curitiba, com vistas ao trabalho em escolas comuns que tenham, em seu público, pessoas com deficiência selecionou-se, como universo da pesquisa, cinco instituições de ensino superior desta cidade, sendo quatro universidades e uma faculdade. Adotou-se, como critério de escolha, o tempo em que a instituição existe e há quanto tempo oferece o curso de Pedagogia, em relação às universidades. Com relação à faculdade, norteiei-me por minha própria experiência pessoal no contato com acadêmicos estagiários oriundos dessa instituição os quais demonstravam, em seu discurso, terem familiaridade teórica e prática com conteúdos básicos relacionados com as deficiências.

As técnicas de pesquisa utilizadas foram: entrevista semi-estruturada e análise documental das diretrizes curriculares nacionais, da legislação vigente (ênfase no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme Portaria 948, de 09 de outubro de 2007), bem como do currículo e das ementas dos projetos pedagógicos da instituição a que esses professores estão vinculados.

Optei, nesta pesquisa pela realização da entrevista porque essa, além de ser uma técnica de investigação muito empregada na pesquisa qualitativa, possibilita a interação entre os sujeitos envolvidos (pesquisador e pesquisado). A técnica possui basicamente três modalidades: a entrevista livre, a estruturada e a

semi-estruturada. O desenvolvimento da entrevista semi-estruturada pode acontecer em um encontro individual, tendo um roteiro semi-estruturado e flexível, contudo, seguindo o foco determinado pelo objetivo de pesquisa.

Para a efetivação da entrevista há necessidade que sejam observados alguns procedimentos: deve-se manter um contato inicial com o entrevistado, momento no qual são discutidos o objetivo e o conteúdo das perguntas, em seguida há a condução da entrevista, com a aprovação do conteúdo junto ao entrevistado e, finalmente, após a entrevista, ocorre à formulação do texto baseado na entrevista, a análise dos dados individuais e a análise dos dados colhidos pelo grupo. Segundo Ludke e André (1986, p. 34) “a grande validade da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Em relação ao tipo de perguntas contidas nas entrevistas, deve-se levar em consideração a contribuição das respostas, de maneira específica, para que sejam atingidos os objetivos do estudo. Neste sentido, a entrevista foi constituída de perguntas “abertas”, que possibilitam que o entrevistado dê qualquer resposta sem que esta esteja atrelada aos conhecimentos prévios do entrevistador. Permite-se que o entrevistado responda livremente sobre o tema com o objetivo de obter informações mais amplas e quando o investigador não tem idéia de qual será a resposta (TRIVIÑOS, 2004).

Além das entrevistas, realizou-se, também, análise documental das diretrizes curriculares nacionais, da legislação educacional vigente, bem como do currículo e das ementas das disciplinas constantes nos projetos pedagógicos das Instituições a que esses professores estão vinculados. Essa análise visa oferecer elementos para a confrontação entre o conteúdo dos documentos “oficiais” (legislação, diretrizes ...) e o conteúdo dos documentos internos de cada instituição (currículo, ementas das disciplinas).

A técnica de análise documental aponta formas de trabalho com documentos escritos que podem se constituir em fontes de pesquisa. É bastante utilizada para complementar dados obtidos em outras técnicas e se “(...) constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”, conforme Ludke e André (1986, p. 39).

É consenso entre os pesquisadores da área educacional que, nos procedimentos e técnicas de coleta de dados, o pesquisador é considerado instrumento principal na pesquisa e, entre outros pontos, deve esclarecer se os dados foram coletados por um único pesquisador ou por uma equipe indicando, se for o caso, as atribuições de cada um, as estratégias de integração desta equipe e os critérios estabelecidos. Ainda em relação a esse aspecto, Alves (1991) alerta para o rigor e a complexidade da análise dos dados nas pesquisas qualitativas, pontuando que as mesmas

(...) geram um grande volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória, acompanhando toda a investigação em uma relação interativa com os dados empíricos: à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando alternativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testam suas interpretações, num processo de "sintonia fina" que vai até a análise final.

Ao iniciar, neste trabalho, a discussão sobre a formação do docente para atuação com a Inclusão de pessoas com deficiências no ensino comum, numa perspectiva de educação inclusiva, no Brasil, fez-se consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período relativo aos anos de 1997 a 2007.

Entre as 2803 dissertações de mestrado, foram encontrados 11 trabalhos que abordam a formação de professores que tratam da Educação Inclusiva.

Durante essa fase da pesquisa as questões propostas como direcionamento do estudo, minhas expectativas, atingiram níveis mais inquietantes, uma vez que os dados analisados inicialmente, em relação à produção científica existente na base de dados da CAPES, apontam uma produção mínima em relação à quantidade de dissertações que versam sobre o tema - 2803 trabalhos com foco na discussão sobre Educação a Educação Inclusiva, mas apenas 3 com foco na formação de docentes para o trabalho com esse público, e estas têm como foco a formação continuada ou formação em serviço e apenas um mantém o foco em consonância com o tema desta pesquisa.

No estado do conhecimento publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre formação de professores (1997 a 2002), elaborado por André (2006) e Brzezinski (2006) não há registro de pesquisas sobre a formação de professores para a educação inclusiva de pessoas com deficiências no ensino comum.

Sintetizando essa coleta de dados foram investigados os cursos de Pedagogia de cinco instituições de ensino de Curitiba, tanto por meio de pesquisa documental (grades, ementas, projetos pedagógicos) como de entrevista com os coordenadores dos cursos. Realizaram-se entrevistas, também, com os professores que ministram a disciplina específica de formação para atuação com indivíduos com deficiência.

As práticas pedagógicas, referentes à educação inclusiva de pessoas com deficiências no ensino comum, reabrem o debate sobre a qualidade e o acesso ao ensino para todos os alunos e pautam que a escola adote novos olhares e novas metodologias, uma vez que, conforme Moraes (1997, p.67), o foco da escola, na atualidade, já não é mais o mesmo das décadas anteriores. A missão, na atualidade, é atender aos educandos, considerando cada um como único, portanto especial na sua maneira de ser, com uma forma também única de aprender e utilizar o conhecimento aprendido.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa em que se toma como ponto de partida para compreender o curso de Pedagogia, especialmente as reflexões referentes à formação do professor licenciado em Pedagogia para atuação com Pessoas com Deficiência no ensino Comum tornaram-se necessário revisitar autores como: Alves-Mazzotti (1991); Brzezinski, I. (1996; 1997); Bueno (1993); Delors (2000); Januzzi (1985); Mantoan (2003; 2008), Mazzota (2005); entre outros, cuja contribuição foi relevante para a construção do quadro teórico, uma vez que se pretende ter um trabalho pautado tanto pelos aspectos específicos da educação especial e da educação inclusiva, quanto pelos autores que trabalham com a formação do professor.

2 MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Este capítulo aborda os marcos históricos do atendimento e da concepção das Pessoas com Deficiência, apresentando as diferentes formas de organização desse atendimento. Apresentam-se, ainda, a evolução da concepção a respeito de quem é esse sujeito e a concepção de educação especial à educação inclusiva.

É comum que se leia ou ouça afirmações semelhantes a: “estamos vivendo uma crise de paradigmas”, “um novo paradigma de conhecimento está surgindo”, “os paradigmas atuais estabelecem novos marcos de compreensão das pessoas e do mundo”, entre outras expressões interessantes.

Quase sempre, o pensamento que está na base dessas afirmações envolve a desconstrução das verdades históricas imutáveis, fixadas em modelos ideais, sobre pessoas, sobre instituições, sobre práticas sociais. A crise de identidades que se origina nesse processo faz com que toda “norma”, ou tendência à normalização ou homogeneização, entre em questionamento, repudiado e mesmo banida das práticas sociais, o que se constitui o movimento de mudanças.

A atual visão, que norteia os debates nos inúmeros segmentos sociais, é que são as diferenças que constituem os seres humanos. Os sujeitos têm suas identidades determinadas pelo contexto social e histórico e em que sua existência é produzida. A vida em sociedade pressupõe o reconhecimento das multiculturas, advindas da acelerada tecnologização e das complexas transformações nos modos de produção social das quais surgem novas formas de acúmulo do capital e distribuição de renda na contemporaneidade. Assim Ferreira e Guimarães (2003, p. 37).

Constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis. As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiares e regionais, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente.

No que se refere à educação, a tradução desse direito compreende a construção de um espaço dialógico no qual as diferenças se complementem, e não constituam fatores de exclusão, de modo que na escola os currículos se tornem abertos e flexíveis e oportunizem a reflexão crítica sobre a história das minorias, dos estigmatizados, dos colonizados, dos dominados. Aqueles que, oficialmente, foram narrados como coadjuvantes, passam a protagonizar novas práticas discursivas, nas quais retomam as “rédeas” de sua história, como sujeitos e não mais objetos da ação de elites dominantes que, por séculos, trabalharam para a manutenção daquelas relações sociais excludentes.

A História das diferenças é marcada por um movimento que vai da eliminação do diferente a consciência da inclusão.

O primeiro marco da Educação Especial no Brasil situa-se no período imperial. Isso porque, em 1854, o imperador, Dom Pedro II é bastante influenciado pelas idéias do Ministro do Império, Couto Ferraz, conforme Januzzi (1985). O ministro mostrava-se bastante admirado com o trabalho de José Álvares de Azevedo, um jovem cego, que desenvolveu uma técnica para educar a filha do Dr. Sigaud, médico da Família Imperial. Em função do sucesso obtido pelo jovem cego, o imperador criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1891, que passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC).

Januzzi (1985) aponta ainda que, na seqüência, foi criado também o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, fato que se deve aos esforços de Ernesto Huet, que veio da França para o Brasil, com o propósito de fundar uma escola para atendimento a essa população. Essa escola, a partir de 1957, passou a ser denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Deve-se registrar que, ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais, realizado no Hospital Psiquiátrico da Bahia, hoje denominado Hospital Júlio Moreira.

No entanto, observa-se que

a criação dessas primeiras instituições especializadas (...) (não passou) de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiram, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergentes. Os que não o eram assim a “olho nu” estariam, incorporados às tarefas sociais mais simples (JANNUZZI, 1985, p.28).

Foram criadas a partir de 1930, várias instituições destinadas a cuidar da deficiência mental, sendo que estas se apresentavam em número bem superior ao das instituições voltadas para o atendimento das outras deficiências.

Surgem, também, na seqüência, as primeiras entidades privadas com o propósito de realizar esses atendimentos. Esse fato se constitui também como um marco inicial para a filantropia e o assistencialismo, em nosso país, fatores que contribuem para destacar as instituições privadas no cenário da educação especial no Brasil, uma vez que o número de atendimentos realizados por elas era muito superior ao realizado pelas públicas. A capacidade de atendimento estabeleceu, também, um grande diferencial para essas instituições, as quais tinham mais poder de negociação nos momentos de discussão das políticas públicas junto às esferas governamentais.

Muitas dessas instituições filantrópicas e assistencialistas eram mantidas por ordens religiosas e atendiam, preferencialmente, as camadas sociais mais pobres, o que lhes concedia um caráter “filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania” (BUENO, 1993, p. 90).

Dessa forma, essas instituições ofereciam uma educação diferente daquela desenvolvida nos centros de excelência, equipados com tecnologia e outros recursos avançados, que se destinavam ao atendimento de pessoas oriundas das camadas mais altas da sociedade. Embora se observe, nessa época, a oferta de atendimento às pessoas com deficiência, observa-se, também, a diferenciação nas formas de atendimento: para as classes mais privilegiadas, recursos mais avançados e, para as classes mais pobres, assistencialismo.

Esse foi um período que possibilitou, também, que a Psicologia ganhasse espaço na área da educação, por meio dos conceitos da Escola Nova e quando se exigia, da escola pública, que executasse uma educação entendida como “o envolvimento completo da criança na sua parte física, psíquica, social e, por fim, intelectual” (JANNUZZI, 1985, p. 83).

Entendia-se na época que, para que essa educação se tornasse viável, era necessário um professor que fosse capaz de perceber e atuar nas necessidades afetivas e de descobrir interesses e habilidades dos alunos, ou seja, esse professor deveria ser, também, um psicólogo, embora não tivesse

formação especializada para exercer tal papel. O Estado de São Paulo, para oferecer atendimento e cuidados aos “anormais”, criou o serviço de inspeção médico-escolar, em 1938, cuja função era formar as classes especiais e preparar as pessoas que trabalhariam com elas.

A existência, mesmo naquela época, de um grande número de crianças consideradas normais que não atingiam o sucesso na escola regular, é apontada no trabalho de Anísio Teixeira, que relata ter recebido o encaminhamento de duas mil crianças por parte dos professores e diretores da rede pública com queixa de debilidade mental. Após ter aplicado os testes que poderiam confirmar ou refutar esse diagnóstico, Anísio Teixeira encontra apenas 10% das crianças pesquisadas apresentando, efetivamente, a deficiência que lhes era atribuída. “As outras, embora anormalizadas pelo meio, geralmente causas familiares de alcoolismo, abandono, maus tratos, miséria etc., não necessitariam de separação do ensino comum, embora não prescindissem de atenção cuidadosa de seus mestres” (JANNUZZI, 1985, p. 63).

Os fatos relatados acima possibilitam a divisão da história do Brasil em dois momentos. No primeiro momento, ainda durante o Brasil Império, as pessoas com deficiências mais acentuadas, que as impediam de realizar trabalhos braçais (agricultura ou serviços de casa) eram segregadas em instituições públicas enquanto as outras pessoas com deficiência conviviam com suas famílias e não se destacavam muito, principalmente porque a sociedade da época, essencialmente rural, não exigia um grau muito elevado de desenvolvimento cognitivo para o desenvolvimento das atividades na agricultura ou mesmo para as atividades domésticas.

O segundo momento corresponde a uma fase em que, ao mesmo tempo em que a sociedade sentia a necessidade de ampliação do atendimento escolar à população em geral, limitava o acesso e a possibilidade dos indivíduos com deficiência conviverem nos mesmos espaços sociais que os indivíduos que não apresentavam qualquer deficiência.

Assim, no início da construção escolar, no tocante ao atendimento às pessoas com deficiência, acontece no momento em que a sociedade brasileira está se organizando sob os efeitos do movimento capitalista internacional e ingressando num processo de industrialização e urbanização.

Nesse sentido, a ação pedagógica desenvolvida procurava partir das deficiências em si mesmas, buscando proporcionar aos indivíduos com deficiência condições para que pudessem suprir as próprias necessidades básicas, como a subsistência, por meio do desenvolvimento de habilidades simples, voltadas ao convívio social e ao desenvolvimento de conhecimentos básicos para que pudessem ser inseridos no mundo do trabalho. Dessa forma, a sociedade da época entendia que os deficientes deveriam estudar em locais separados e a plena aceitação social só aconteceria para aqueles que conseguissem agir o mais próximo possível da normalidade e fossem capazes de exercer as mesmas funções que os demais integrantes dos grupos sociais aos quais pertencessem .

As mudanças políticas e sociais verificadas no período determinam, também, mudanças na maneira de ver e trabalhar com o deficiente – há, progressivamente, uma mudança de concepção que permite reavaliar as metodologias até então utilizadas, privilegiando o uso de novas estratégias de ensino, que se reflete nas ações populares e governamentais, a partir de mecanismos legais ou sociais, que normatizam o atendimento aos indivíduos com deficiência.

2.1 MUDANÇAS ANUNCIADAS

Até década de 1970, as iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência eram de ordem assistencialista e muitas vezes, ligada a instituições religiosas. Nesse período, investia-se em metodologias que visavam reabilitar a pessoa deficiente para aproximá-la cada vez mais da “normalidade”, uma vez que o termo deficiente, segundo Jannuzzi (2006, p.5),

é genericamente empregado, recebendo denominações várias nos diversos sentidos estudados, pois a palavra é o suporte de um sistema de normas e de valores e, mais geralmente, de interpretação simbólica do todo que uma sociedade faz de sua ordenação e de seus próprios conflitos.

Assim, a educação dos deficientes, nesse período, objetivava adequá-los às normas (daí a questão da normalidade, do que era considerado normal, porque seguia as normas e padrões) vigentes na sociedade.

Essa necessidade surgiu, em maior escala, após a Segunda Guerra Mundial, conforme Jannuzzi (2006), em razão do grande número de mutilados que retornaram da guerra.

Nesse período, são criadas instituições como o Conselho Mundial das Organizações Relacionadas ao Incapacitado e a *National Association for Retard Children* – NARC, nos Estados Unidos, que iniciam um processo de mobilização que culmina com o surgimento do movimento internacional das pessoas com deficiência a aprovação, no dia 16 de dezembro de 1976, da Resolução nº 31/123, proclamando o ano de 1981 como o Ano Internacional para as Pessoas Deficientes" que apresentava como lema oficial, o slogan: "participação plena e igualdade", conforme Silva (1986).

Assim, desde 1976, tem-se a “Declaração do Direito das Pessoas Deficientes”, documento oficial elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e aprovado por uma Assembléia Geral que destacou, mundialmente, o ano de 1981, como “Ano Internacional da Pessoa Deficiente”.

O objetivo da ONU era sensibilizar os Estados - Membros para que incorporassem no seu ordenamento jurídico os direitos da pessoa com deficiência e incentivassem campanhas e a participação das pessoas com deficiência nas suas organizações e vida social.

No Brasil, o apoio do governo federal só veio após a mobilização e manifestação do movimento já organizado em diversas regiões do país. Essas mobilizações começaram a ocorrer de forma espontânea a partir de 1979, simultaneamente em algumas cidades (Porto Alegre, Curitiba, Rio de Janeiro, Recife, São Paulo, Salvador, Brasília, Ourinhos e outras), de início sem articulação de âmbito nacional, conforme dados da UNESCO, a partir do documento “Educação para Todos: o compromisso de Dakar”, de 2001.

No início de julho de 1980, surge em São Paulo um grupo constituído por pessoas com e sem deficiência, com o objetivo de apoiar a realização, no Brasil, do Ano Internacional. Na primeira reunião foi tomada a deliberação de remeter ao Senhor Presidente da República ofício subscrito por entidades participantes,

solicitando que fosse dado ao Ano Internacional o nome correto, no decreto de criação da Comissão Nacional.

Ouvia-se falar de traduções inaceitáveis, tais como “Ano Internacional do Incapacitado”, “Ano Internacional do Excepcional” e outros nomes que estavam sendo fortemente cogitados. A mensagem, juntamente com outras de locais e iniciativas diferentes, chegou ao destino uma vez que, em 16 de julho de 1980, o Presidente da República assinava o Decreto criando a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, vinculando -a ao Ministério da Educação e Cultura (SILVA, 1986, p. 336).

Nesse processo, um marco importante para o movimento em todo o país foi o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com cerca de 1000 participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos Estados. Na pauta principal o lema da "Participação plena" e o fim da tutela do Estado e das instituições especializadas (JANNUZZI, 1985).

Na ocasião, foi criada a "Coalizão" Nacional que congregava representações das áreas da deficiência física, visual e auditiva que realizou, em 1981, na cidade do Recife, o I Congresso Brasileiro das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de exercer pressão por mudanças no sistema de atendimento às pessoas com deficiência e na luta contra as barreiras ambientais e sociais (SILVA, 1986).

As propostas do Encontro de Recife sinalizavam as questões defendidas pelo movimento de São Paulo. Além da proposta da criação de um órgão inter-secretarial, com representação não só das Secretarias de Estado envolvidas, mas também de entidades de/para pessoas com deficiência e com dotação orçamentária própria, havia também a preocupação com a educação, prevenção, reabilitação global, trabalho, conscientização, acesso, eliminação de barreiras, materiais, equipamentos e legislação.

Em 1982, em Contagem, Minas Gerais, realizou-se, de 23 a 26 de março, o II Encontro Nacional, com a presença da Comissão Nacional, das Comissões Estaduais, entidades de/e para pessoas com deficiência, quando se avaliou o resultado do Ano Internacional e definidas novas estratégias de ações para o movimento, estabelecendo como prioridade “a necessidade de criação de um órgão nacional com o objetivo de planejar e acompanhar as recomendações

fundamentais para a década de 80 aprovadas nesse encontro” (SILVA, 1986, p. 342).

Em 1982, em São Bernardo do Campo/SP, com o apoio de diversas associações das Pessoas com Deficiência, foi definida, conforme Silva (1986), a data de 21 de setembro como o Dia Nacional de Luta e, na ocasião, vários atos de rua foram realizados no país, destacando-se as manifestações nas estações do metrô, na Avenida Paulista e na Praça da Sé, lideradas pelo movimento representativo das pessoas com deficiência e com ampla divulgação pela imprensa. Esse processo de mobilização foi se disseminando pelo interior com a criação de entidades por áreas específicas.

Nos anos 80, ainda não se falava de inclusão e, nesse período, escolas especiais e salas de aulas segregadas era o caminho normal seguido por todos que nasciam com alguma diferença. No entanto, nessa época iniciaram-se intensas discussões sobre a cidadania e a volta do país às condições democráticas, que os longos anos da ditadura militar haviam usurpado (JANNUZZI, 1985).

A promulgação, em 5 de outubro de 1988, da nova Constituição Brasileira, trouxe avanços significativos para a área social. Em diferentes artigos, a igualdade e os direitos sociais e individuais estão garantidos e a dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos inseridos, além dos objetivos fundamentais: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Em especial, essa constituição retrata a busca pela ruptura com o preconceito e diz que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Em 1990, é publicado o documento “Declaração de Jomtien”, da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e realizada em Jomtien, na Tailândia. O Brasil, país signatário, assumiu o propósito da universalização do ensino fundamental, que se tornou objetivo e compromisso oficial do poder público, perante a comunidade internacional (EPT, 2001).

A partir daí, os princípios defendidos em Jontiem ampliam -se para a busca por um movimento internacional de equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Foi realizada pela UNESCO a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, oportunidade em que é redigido um novo documento – a Declaração de Salamanca - que se inspira no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para a existência de uma escola para todos, isto é, escolas que incluam todo mundo e reconheçam as diferenças, para promover a aprendizagem e atender as necessidades de cada um, realizada 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, quando

... mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educativas especiais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.08)

A Declaração de Salamanca (1994), aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, aponta as estratégias internacionais, nacionais e regionais para uma educação inclusiva, com uma nova visão a respeito de necessidades especiais, de escolas, de capacitação de pessoal e outros aspectos educacionais.

Nascia, o movimento mundial comprometido com a inclusão e,

desse compromisso foi natural que profissionais se mobilizassem a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5)

Após a divulgação dos princípios constantes nessa declaração, o Brasil oficializou a discussão dessas idéias. Dessa forma, a Declaração de Salamanca oportunizou discussões, pois apresentava uma nova forma de se pensar a educação especial, uma vez que propunha outra concepção de criança: entre muitos dos conceitos inovadores, aponta que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que as fazem

únicas, o que lhes dá direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Nessa concepção são incluídas, também, as crianças com deficiências, sendo que o documento refere-se aos seus direitos afirmando que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p. 1).

Esse documento enfatiza que as escolas comuns que adotassem esse modelo favorecedor da educação inclusiva, seriam os locais adequados para combater o preconceito e a discriminação, promovendo a construção de sociedades mais acolhedoras e uma educação para todos, uma vez que estariam democratizando o acesso para todos.

No entanto, a Declaração de Salamanca reconhece os diferentes desafios dos sistemas escolares e preconiza a busca de formas de educar as pessoas, principalmente aquelas que apresentam desvantagens de ordem física, mental ou social, com o objetivo de equalizar as condições de atendimento, considerando que “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) e que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam apresentar.

A Declaração definiu, ainda,

... novas concepções de necessidades educacionais especiais e as diretrizes para a ação a nível nacional: política e organização, fatores escolares, recrutamento e treino do pessoal docente, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, perspectivas comunitárias, recursos necessários, e as diretrizes de ação a nível regional e internacional”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 15)

No Brasil, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDBEN), embora houvesse legislação pertinente, ocorreram poucos ou nenhum avanço no atendimento inclusivo aos indivíduos com deficiências, mesmo com o estabelecimento pela Constituição Brasileira (1988, art. 208, §3), “que o atendimento educacional na Educação Básica fosse oferecido

de forma pública, gratuita e universal e que deveria ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino”.

Destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) incorpora os princípios da Declaração de Salamanca com a intenção de tornar possíveis as mudanças sociais que se fazem necessárias para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os conceitos de educação inclusiva e educação especial geram inúmeras polêmicas e dúvidas no interior da escola, na maioria das vezes têm sido confundidos. Educação inclusiva refere-se a um modelo de educação realizado na escola, cuja abrangência de atendimento não é limitada a um ou outro grupo, mas é aquela que acolhe todos os indivíduos independentemente de suas qualidades ou características físicas, sociais, culturais ou mentais, isto é, universaliza o acesso para todos.

Já a educação especial tem seu conceito estabelecido pela LDBEN 9394/96, que, em seu capítulo V, Art. 58, aponta que essa é a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” e “tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

Em contrapartida, outros avanços são possibilitados pela LDBEN 9394/96, entre eles a existência de um capítulo para tratar da educação especial. O Capítulo V dessa Lei de Diretrizes e Bases prevê a oferta de educação, preferencialmente na rede de ensino comum, para os alunos deficientes. Além disso, propugna a oferta de serviço de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela, bem como o início da oferta de educação inclusiva, na educação infantil.

A preocupação com a educação especial assume novas dimensões e percebe-se uma maior produção científica voltada para o tema, com uma diversidade de oferta de eventos, publicações e pesquisas, abordando temáticas como a inclusão, mas em relação à formação do professor que irá atuar com esses educandos, poucos avanços são constatados.

A LDBEN contribuiu para regularizar, na rede regular de ensino, a matrícula dos deficientes nas classes comuns e, após a promulgação desse documento, iniciou-se uma série de discussões sobre o assunto. Alguns teóricos defendem a proposta, afirmando que a convivência entre “normais” e “deficientes” pode trazer resultados positivos, será benéfica para ambos, uma vez que a integração permitirá aos “normais” aprender a conviver com as diferenças e, aos

“deficientes”, será oferecida maior oportunidade de desenvolvimento devido ao estímulo e ao modelo oferecido pelos alunos “normais”.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2 /2001, em seu Art. 3º traz, com mais clareza, o que o governo espera da Educação Especial a partir da LDBEN, por meio de um conceito da modalidade educacional. Assim, encontra-se nesse documento que, por Educação Especial

entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Em relação aos serviços educacionais comuns apontados, entende-se uma adequação dos serviços educacionais às necessidades de cada educando, considerando-se as suas possibilidades e limitações.

Segundo Delors (2000, p. 130), “a família é a primeira escola da criança, mas quando o meio familiar falha ou é deficiente, incumbe à escola manter vivas, ou mesmo fornecer as potencialidades de aprendizagem”. Na seqüência desse texto, o autor ainda aponta que

Quando as crianças têm necessidades específicas que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas no seio da família, é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas.

Dessa forma percebe-se que, atualmente, a educação especial é vista como um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. O processo visa à educação integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino, permitindo o acesso universal à educação para todos os seres humanos (Educação Para Todos, 2001). Assim, as atuais políticas públicas apontam que a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos.

A preocupação com a educação inclusiva assume novas dimensões e percebe-se uma maior produção científica voltada para o tema, com uma diversidade de oferta de eventos, publicações e pesquisas, abordando temáticas relacionados, mesmo assim em relação à formação do professor que irá atuar com esses educandos, poucos avanços são constatados.

A proposta, portanto, é de que essa modalidade de educação se responsabilize pela educação formal de educandos agrupados por suas peculiaridades nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, enquanto a Educação Comum se responsabiliza pela educação formal de indivíduos agrupados por suas semelhanças nestes processos.

Dentro dessa nova concepção de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas das escolas comuns.

Quando se fala de Educação Especial, Mazzota (2005, p.11), aponta que ela se constitui como:

(...) a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Para este autor, o mínimo a que os educandos com deficiência teriam direito seria ao conjunto de serviços de educação comum, podendo este ser apoiado, suplementado ou substituído por um conjunto de recursos e serviços organizados visando garantir a apropriação dos conteúdos escolares formais.

A definição aponta também para a garantia de acesso aos conteúdos da escolaridade formal como o objetivo da modalidade de ensino, incorporando, implicitamente, o caráter democrático do processo escolar, por não somente defender o acesso, mas também a apropriação do conhecimento através de recursos e serviços suplementares aos educandos cujas demandas em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento assim indicarem.

Para Ferreira (1993, p. 17), a Educação Especial:

(...) abrange, como princípio, o conjunto de serviços educacionais não disponível nos ambientes sócio-educacionais “normais” ou “regulares”. Ela visaria o atendimento e a promoção do desenvolvimento de indivíduos que não se beneficiariam significativamente de situações tradicionais de educação, por limitações ou peculiaridades de diferentes naturezas.

Ainda, segundo Ferreira (1993), a Educação Especial é composta pela natureza diferenciada dos serviços. A dimensão do grau de diferenciação destes serviços é dada a partir das características dos serviços oferecidos pela rede comum e tem como objetivos, o atendimento e a promoção dos alunos que a rede comum não pode atender por meio de seus serviços. Essa caracterização aponta a Educação Especial como vinculada à Educação Comum, como componente de um sistema mais amplo de serviços educacionais, no caso, o sistema de educação geral.

O Parecer n. 17/2001, do Conselho Nacional de Educação, de 3 de julho de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e definiu como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam, durante o processo ensino-aprendizagem: dificuldades acentuadas na aprendizagem que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e/ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, necessitando de linguagens e códigos aplicáveis, bem como aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação, possuindo grande facilidade de aprendizagem.

São alunos que apresentam ritmos diferenciados, ou necessitam de sinais ou Braille, enfim, são pessoas que, em situação de aprendizagem escolar, necessitam de adaptações nas condições materiais de ensino, pois sem elas a permanência na escola não terá qualquer significado, já que não poderão compartilhar os resultados de suas aprendizagens.

A definição de educação especial pode apontar a democratização dos serviços educacionais a um grupo de alunos não beneficiados potencialmente no ensino regular, por meio da ampliação do quadro de serviços de educação especial.

Por outro lado, também pode reiterar a idéia de déficit vinculado ao aluno, frente à impossibilidade do sistema de educação comum atender a escolarização formal deste aluno.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades apresentadas pelos alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades desses alunos.

3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aponta Mantoan (2001, p. 57) que o coletivo da escola ainda reluta em aceitar que o perfil dos alunos mudou, que as crianças e jovens de hoje não são mais os mesmos que tiveram acesso às escolas do passado, reclamando de sua origem social e alegando a influência da origem no sucesso e no fracasso escolar. Segundo a autora, o preconceito é constatado quando se trata de aluno com dificuldades para aprender por ser ou por estar deficiente, do ponto de vista intelectual, social, afetivo, emocional, físico, cultural e outros. Assevera, ainda, que existem também outros preconceitos, como no caso de alunos de raça negra, de famílias de religiões populares – os chamados crentes, os filhos de mães solteiras, de famílias desestruturadas, pais om issos, drogados, marginais.

No entendimento de Pontes (2008, p.44) a educação é direito que se impõe a todos e a sua violação por parte dos pais, pode acarretar sanções de natureza civil (destituição ou suspensão do poder familiar) e penal (crime de abandono intelectual). Para a autora, o atendimento educacional especializado (ou

educação especial) não se constitui em um sistema paralelo de ensino com níveis e etapas próprias. Esta modalidade educacional deve ser entendida como um instrumento, um complemento que deve estar presente na Educação Básica e na Educação Superior para os alunos que dela necessitam. Assim, o atendimento educacional especializado não pode ser utilizado como aula de reforço, pois seu objetivo é possibilitar que os alunos com deficiências possam ter acesso a instrumentos que desenvolvam as suas potencialidades, seja na vida diária ou na vida escolar. A autora cita os instrumentos o ensino e a interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do sistema Braille, ensino de língua portuguesa para surdos, uso de recursos de informática e outras ferramentas tecnológicas além das linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade aos alunos com e sem deficiência, bem como orientação para atividades da vida autônoma e social, conforme garante a Constituição Federal vigente (art.208, inciso III).

Prieto (2006, p. 37) aponta que, no Brasil, a definição mais atual para Educação Especial é encontrada no art. 3º da Resolução o2/01 – MEC, que diz:

“Modalidade de educação escolar entendida como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.

Assevera Rodrigues (2008, p. 34) que o conceito de Educação Inclusiva é referido e aceito por quase todos os países do mundo e não só pelos subscritores da declaração da UNESCO, feita em Salamanca em 1994, e recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecida no âmbito das Nações Unidas que proclamava que “... os Estados reconhecerão o direito de todas as pessoas com deficiência à educação. Com vista à efetivação desse direito sem discriminação e com oportunidades iguais, os Estados membros assegurarão um sistema de educação inclusiva em todos os níveis e de aprendizagem ao longo da vida”.

Neste contexto, Mendes (2000, p. 70) explica que o termo inclusão admite, atualmente significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale

ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional.

Com base nos argumentos expostos, entendo que como educação inclusiva é a educação escolar que atende os diferentes grupos existentes na sociedade, como crianças e jovens em situação de risco, indivíduos com altas habilidades, menores abandonados, grupos étnico-raciais, pessoas com deficiências, entre outras. O conceito de educação inclusiva é, portanto, mais amplo do que se pensa, em aspectos gerais, embora perceba uma visão reducionista quando se fala nesse assunto, limitando-o ao atendimento aos indivíduos com deficiência. Essa redução conceitual ocorre em virtude do fato de que o atendimento educacional a esses indivíduos é o grande desafio enfrentado pela escola neste início de século.

Para o atendimento destes alunos verifica-se que, a partir da década de 50 começou a existir, no país, uma preocupação com a formação do docente, no sistema educacional. A formação de docentes, conteúdo a ser apresentado no próximo capítulo, esteve atrelada, por algum tempo, às tendências de atendimento aos indivíduos que apresentavam alguma deficiência, considerando-os sob uma ótica clínica ou pedagógica, fato que se observa na organização e oferta dos primeiros cursos de especialização na década de 60 que avançam, gradativamente, até chegarem à configuração apresentada na atualidade.

3.1 DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO COMUM

Os cursos voltados para a formação do professor para atuação com a Educação Inclusiva de crianças e jovens com deficiência, nem sempre tiveram as mesmas características desde o seu início. Poucos autores brasileiros se dedicam ao estudo e resgate histórico desse processo de formação, mas esses estudos apontam reflexões suficientes para que se possa traçar um esboço de como aconteceu essa formação desde os anos 50, partindo dos cursos oferecidos pelo INES e IBC até os atuais, oferecidos em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou nas linhas de pesquisa de programas *stricto sensu*.

Optou-se, neste trabalho, por um aprofundamento desse resgate histórico dos cursos de formação de docentes para a educação e especial realizados no Estado do Paraná, uma vez que as instituições pesquisadas, bem como seus coordenadores e professores realizaram nas instituições locais, as atividades que lhes possibilitaram a formação acadêmica, pois só na atualidade caminhamos para uma formação com vistas para a Educação Inclusiva .

A formação do professor para atuação nos Anos Iniciais da Educação Básica, inicialmente, era ofertada nas escolas de segundo grau, nos antigos Cursos Normais e, nesse período, não se previa nenhuma atenção específica que possibilitasse a esse profissional o trabalho educativo com a diversidade , em parte, também, porque o atendimento a esses indivíduos era realizado apenas nas escolas especializadas ou ficavam segregados no âmbito familiar.

A formação de professores para a Educação Especial no Brasil era realizada, primeiramente, em cursos de nível médio, com uma carga horária bastante variável, pois eram cursos intensivos, que reuniam professores de vários estados, ministrados nos estabelecimentos federais, como o INES e o IBC, além de serem promovidos por organizações não governamentais . Entre estes últimos, merece destaque o Instituto Pestalozzi, em Belo Horizonte e, segundo Mazzota (2005), esse Instituto já realizava cursos de férias para professores de “excepcionais” desde 1951.

No Estado de São Paulo, o primeiro curso regular de formação de professores para a Educação Especial só aconteceu em 1955, quando o governo do Estado autorizou, por meio do Decreto n.º 16392 de 02/12/1946, o funcionamento de um Curso de Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto Caetano de Campos, na cidade de São Paulo.

No Estado do Paraná, somente a partir de 1961 é que começam a se evidenciar as preocupações com a formação de professores para atuação em Educação Especial. O primeiro evento realizado foi o Ciclo de Conferências, em novembro de 1961, em Curitiba. Esse evento, segundo Almeida (2004), reuniu vários profissionais, tanto da área da saúde, atuantes na parte de prevenção da excepcionalidade, quanto da área de educação, como Antonio Blanco Léfèvre (Neurologista da USP), Aydil Macedo de Queiroz (Psicóloga da PUC São Paulo), Jay Arruda Toledo Pizza (Orientadora Pedagógica do Serviço de Higiene Escolar

de São Paulo), Olívia Pereira (especializada em Pedagogia Terapêutica) e Stanislay Krynski (Psiquiatra da PUC e USP de São Paulo).

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em seguida a esse evento, enviou a São Paulo alguns profissionais para que os mesmos participassem do “Curso de Especialização em Deficiência Mental, na PUC de São Paulo e, ao retornarem, darem início nos Serviços de Educação Especial no Estado do Paraná” (ALMEIDA, 2004). Após o retorno desses profissionais ao estado iniciam-se, na década de 60, no Estado do Paraná, os Cursos de Especialização em Educação Especial ministrados em escolas pertencentes à rede estadual e mantidos pela Secretaria de Educação .

Todos esses cursos formavam professores normalistas “especializados” e segundo Mazzotta (2005) na parte diversificada desses cursos, evidenciava-se a presença de duas tendências distintas: educacional e clínica ou médico-pedagógica. A tendência educacional fundamentava os cursos de especialização para o ensino de Deficientes Visuais e Deficientes Auditivos, enquanto que a tendência médico-pedagógica fundamentava os cursos de especialização para deficientes físicos e mentais.

No final dos anos 60 e início dos anos 70, conforme Parecer 295/69 do Conselho Federal de Educação , (BUENO, 1993), a formação em nível médio em todo Brasil foi elevada ao nível superior. Essa mudança tinha por princípio oportunizar aos docentes uma maior especialização, que passou a ser exigida para atuação na Educação Especial. O Estado de São Paulo, por meio da Deliberação 15/71, que entrou em vigor a partir de 1972 , se antecipa a outras decisões legais da federação propondo que a formação para professores de Educação Especial, que atuavam na rede regular de ensino, passasse a ser obrigatória em nível universitário, ou seja, os docentes deveriam ter a graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, sendo que essa habilitação poderia ser numa área específica (DA, DM, DV ou DF) ou geral, (MAZZOTTA, 2005). No entanto, em outros estados, ainda prevalecia a formação em nível pós-normal, com os cursos de Estudos Adicionais.

No final da década de 70, no Estado do Paraná, surgiram os Cursos de Estudos Adicionais para formação de professores para a Educação Especial e que adentraram a década de 80 até o ano de 2000.

A partir dessa década, portanto, no Paraná, a formação do professor de Educação Especial passa a ser realizada tanto em nível de ensino médio como superior. Em nível médio, como curso adicional, com a duração de 350 horas, era realizado inicialmente no Instituto de Educação do Paraná, na cidade de Curitiba, e equivalia ao 4.º ano do Magistério, ficando assim apostilado no diploma. A carga horária desses cursos sofreu alteração a partir de 1987, com a Resolução 3891/87, quando aconteceu a reestruturação dos cursos de magistério para 4 anos de duração. Os cursos de estudos adicionais passaram a corresponder, portanto, ao 5.º ano de estudos em nível médio (Quadro 1).

Por exemplo, o quadro1 apresenta o currículo destinado à formação de professores para a educação especial.

**QUADRO1 MATRIZ CURRICULAR - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ
PROFESSOR ERASMO PILOTTO/ IEPPEP - Curso de Formação de
Professores para Portadores de Necessidades Educativas Especiais -
Área Mental**

AREA CURRICULAR	DISCIPLINA	1º	2º	Carga horária
GESTÃO PEDAGÓGICA	Fundamentos Psicológicos para Educação de Portadores de Necessidades Educativas Especiais	02	02	80
	Anatomofisiologia do Sistema Nervoso Humano	03	-	60
	Etiologia e Características da Deficiência Mental	02	-	40
	Educação, Trabalho e Cidadania	02	02	80
	Intervenção Educativa Precoce	03	-	60
	Organização do Trabalho Pedagógico	03	03	120
	Adaptação Curricular Teórico - Metodológica para:			120
	- Ensino da Língua Portuguesa e Literatura	03	03	
	- Ensino da Matemática		03	60
	- Ensino da Geografia	-	02	40
	- Ensino da História	02	-	40
	- Ensino das Ciências Naturais	-	02	40
	- Ensino das Artes:			
	- Artes Cênicas	02	-	40
	- Artes Visuais	-	02	40
	- Educação Musical	-	02	40
- Ensino da Educação Física	02	-	40	
Informática Aplicada à Educação	-	02	40	
Metodologia da Pesquisa em Educação	02	02	80	
	SUB – TOTAL	26	25	1020
PRÁTICA DE FORMAÇÃO	Práxis Pedagógica na Formação de Professores para Portadores de Necessidades Educativas Especiais*	10	10	400
TOTAL GERAL DO CURSO		36	35	1420

Fonte: Projeto Pedagógico do IEPPEP

*Deliberação 10/99 – CEE(Conselho Estadual de Educação) - Art. 4º -VII - 18 alunos por turma para a prática de formação.

Obs. : Com aproveitamento de estudos – habilitação módulo: 20 h semanais por semestre

A partir daí, com o amparo da Deliberação 020/86, a formação de professores para a Educação Especial, no Estado do Paraná, continuava por meio de Estudos Adicionais ou Pós Normal (Quadro 2), podendo ocorrer também

nas modalidades de Especialização “*Lato Sensu*” e Habilitação nos cursos de graduação em Pedagogia.

Conforme já apresentado, o quadro 2 refere -se ao Curso de Formação de Professores para Portadores de Necessidades Educativas Especiais .

**QUADRO 2 MATRIZ CURRICULAR - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ
PROFESSOR ERASMO PILOTTO/ IEPPEP - Curso de Formação de
Professores para Portadores de Necessidades Educativas Especiais -
Área Surdez**

ÁREA CURRICULAR	DISCIPLINA	1º	2º	Carga Horária
GESTÃO PEDAGÓGICA	Fundamentos Psicológicos para Educação de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais na área da Surdez	02	02	80
	Audiologia e Fonação relacionada à Surdez	02	02	80
	Etiologia e Caracterização das Deficiências no Contexto Social	02	-	40
	Educação, Trabalho e Cidadania	02	02	80
	Intervenção Educativa Precoce	02	02	80
	Organização do Trabalho Pedagógico	02	02	80
	Adaptação Curricular Teórico Metodológica para:			
	⇒ Ensino da Língua Portuguesa	02	02	80
	⇒ Ensino da Matemática	-	02	40
	⇒ Ensino da Geografia	-	02	40
	⇒ Ensino da História	02	-	40
	⇒ Ensino das Ciências Naturais	-	02	40
	⇒ Ensino das Artes:			
	Artes Visuais	-	02	40
	Artes Cênicas	02	-	40
	Educação Musical	02	-	40
	⇒ Ensino da Educação Física	-	02	40
	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	02	02	80
Informática Aplicada às Metodologias de Ensino	01	-	20	
Metodologia da Pesquisa em Educação	02	01	60	
Metodologias Específicas para o Ensino dos Surdos	02	02	80	
SUB-TOTAL		27	27	1080
PRÁTICA DE FORMAÇÃO	Práxis Pedagógica em Educação Especial - área da Surdez *	200	200	400
TOTAL GERAL DO CURSO		227	227	1480

Fonte: Projeto Pedagógico do IEPPEP

*Deliberação 10/99 – CEE(Conselho Estadual de Educação) - Art. 4º -VII - 18 alunos por turma para a prática de formação.

Obs. : Com aproveitamento de estudos – habilitação módulo: 20 h semanais por semestre

A Especialização “*Lato Sensu*” teve início em 1984, na área de Deficiência Mental, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (antiga FAFIG) ganhando força total em todo o Estado nos anos 90. Em nível superior, o curso de Especialização em Educação Especial, apresentava um núcleo comum e especializações em áreas de deficiência (ou visual, ou auditiva, ou mental) e era oferecido, também, pela Universidade Federal do Paraná e pela Universidade Tuiuti do Paraná, com duração de 500 a 650 horas.

Quanto à Habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia, esta aconteceu somente a partir de 1996 em duas universidades: UNICENTRO (Irati -

Guarapuava) e UEPG (Ponta Grossa). Em Irati, a habilitação teve início em 1996 na área de Deficiência Mental e, em 2002, a partir da reestruturação no curso de Pedagogia na UNICENTRO, foram incluídas mais duas habilitações: Deficiência Auditiva e Deficiência Visual. Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) a habilitação em Educação Especial teve início em 1998.

A partir de 1994, a formação de professores para a Educação Especial no Brasil passa a apresentar configuração bastante diferenciada, assumindo contornos definitivos (Quadro 1) com a promulgação da LDBEN 9394/96, que normatiza a oferta dos cursos de Especialização *Lato Sensu* pelas instituições de nível superior, bem como orienta a adequação dos cursos de graduação em Pedagogia, uma vez que os mesmos passam a oferecer, em suas grades curriculares, disciplinas específicas para a formação em Educação Especial.

QUADRO 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Formação inicial em nível médio	Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas, como DA, DM, DV, DF nos cursos de Estudos Adicionais ¹ .
	Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ).
Formação Inicial em nível superior	Professores Habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas específicas: DM, DA, DV, DF) nos cursos de Pedagogia.
	Professores licenciados somente em Educação Especial, como na Universidade Federal de Santa Maria (RS) e, a partir de 2009, na Universidade Federal de São Carlos.
	Professores especializados em cursos de pós graduação (especialização “lato-sensu”), mestrado e doutorado.
Formação continuada	Professores licenciados em qualquer área do conhecimento (Português, Matemática, etc) “especializados” por meio de cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial, promovidos por Instituições de Ensino Superior ou por Secretarias de Educação.
	Professores (geralmente com formação em magistério de nível médio) capacitados por meio de cursos de atualização promovidos por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação, Secretarias de Educação.
	Professores (com formação de nível médio ou superior) atuando com alunos especiais sem nenhum curso específico na área de Educação Especial.

FONTE: GOTTI, M. O Ensino Superior: Políticas, propostas e demanda ,2001.

¹ Embora os cursos de Estudos Adicionais em nível de ensino médio não mais sejam mais oferecidos, a titulação recebida ainda é aceita em alguns concursos públicos, como os do Governo Estadual do Paraná, para provimento de cargos de professor da Educação Básica para atuação na Educação Especial, como formação que habilita ao exercício da função em escolas especializadas e Centros de Atendimento, espaços que exigem pessoal qualificado para atendimento diferenciado, conforme os editais n.º 036/2004 e n.º 12/2007 da SEED/PR.

A publicação da LDBEN 9.394/96, somada à preocupação com a Política de Inclusão Escolar, originada no início da década com a realização das conferências da ONU em relação às propostas de Educação Para Todos, altera as questões relativas à formação de professores, uma vez que essa lei traz, em seu artigo 59, que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A legislação aponta, portanto, que os professores, para atuação na Educação Especial, devem apresentar especialização adequada em nível médio ou superior para a realização de atendimento individualizado, quando a situação funcional assim o exigir. Embora professores do ensino regular possam ser capacitados para a viabilização dos processos de integração/inclusão desses educandos em classes comuns, desde que esses professores comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências para atuação com as Pessoas com Deficiências.

Com a Portaria n.º 1793/94, os professores se vêem diante de novas dificuldades e novos desafios para a atuação com alunos com deficiência em uma classe comum. Por meio dessa portaria, o Ministério da Educação aponta a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades especiais, de acordo com:

Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICOS-POLÍTICOS-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas.

Amplia-se, também, a formação não só na área educacional, mas em outras áreas, como aponta o artigo 2º:

Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Ressalta-se que esta portaria mantém os processos de formação já consolidados no sistema educacional brasileiro como evidencia o

Art. 3º Recomendar a manutenção e expansão de cursos de estudos adicionais, cursos de graduação e especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

A vigência da Portaria n.º 1793/94 provocou a necessidade da adequação dos cursos de Pedagogia às novas exigências de formação, uma vez que o texto legal recomendava a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, nas grades curriculares desses cursos de formação de docentes. Observa-se que, mesmo antes da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, algumas instituições já haviam se adiantado e feito essa adequação no sentido de oferecer aos seus acadêmicos a formação exigida pela lei, seja como disciplina específica de conteúdo curricular, seja como disciplina optativa. Dessa forma, foi incluída, nas grades curriculares, também a disciplina de LIBRAS.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO COMUM – COMO ESTÁ ACONTECENDO ESSA FORMAÇÃO?

Em decorrência das novas demandas educacionais da sociedade pós-moderna para a formação humana no século XXI, que priorizam a educação para todos, observa-se a busca, pelas instituições de ensino superior, de parâmetros que lhes possibilitem propor cursos de Pedagogia que contemplem as novas demandas de formação docente. Para isso, contribuem os diversos textos legais que direcionam o planejamento curricular com vistas à adequação dos cursos para a formação de docentes, que possam atuar com a diversidade considerando principalmente, nesse universo, os alunos com deficiência numa perspectiva de educação inclusiva.

Decorridos dez anos do surgimento das primeiras discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência, no âmbito do discurso ocorreram avanços, porém, na prática com relação à formação de docentes, muito se tem a fazer, para dar acolhida a essa parcela da população brasileira, que por motivos históricos, sociais ou culturais, esteve à margem do processo educativo formal, quando não era visível pelos diferentes segmentos da população.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiências.

As Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia (2006, p. 9) que preconizam que cabe ao profissional, licenciado em Pedagogia:

- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Considerando-se esses pressupostos, o curso de Pedagogia constitui-se lócus privilegiado para a formação do professor, e deve oportunizar, a esse profissional, o acesso a uma formação teórica e prática que lhe possibilite trabalhar com seres humanos, quaisquer que sejam suas possibilidades e potencialidades, independentemente das diferenças que possam existir.

Neste contexto, ensina Tomas Tadeu da Silva (2008, p.101) que:

“Pedagogia significa precisamente ‘diferença’: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo, que podemos pensar na pedagogia como diferença.”

Sabe-se que há necessidade que esse profissional, possa efetivamente integrar-se ao mundo do trabalho, no campo educacional, de forma a possibilitar aos educandos, o pleno exercício de seus direitos, conforme a Declaração dos Direitos da Criança que, em seu Princípio 2º, aponta que:

A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidade e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal, em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta, sobretudo, os melhores interesses da criança.

Isso significa oferecer as oportunidades que cada pessoa precisa, de acordo com suas características e necessidades individuais. Implica, também, que os sistemas educativos devem prover os recursos humanos, materiais e financeiros necessários para que os alunos com Deficiência tenham o suporte específico para garantir seu processo de aprendizagem e sua autonomia pessoal.

Nesse sentido, a igualdade de oportunidades não deve ser entendida somente em relação ao acesso à educação, mas também ao direito a uma educação de qualidade igual. Aqui, pode-se acrescentar o direito de ter um professor com formação que permita um atendimento compatível com suas necessidades.

A mesma Declaração dos Direitos da Criança, no seu Princípio 7º aponta, entre outras considerações, que

Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar -se um membro útil da sociedade.

No âmbito educativo, portanto, esse direito significa que as crianças com Deficiência serão educadas com colegas de sua idade e participarão o máximo possível das atividades escolares, sem perder de vista suas necessidades específicas. Para tal realizam as atividades, também, do currículo comum, desde que sejam feitos os ajustes necessários, já que nele são estabelecidas as competências para que se torne um cidadão que participa ativamente da sociedade.

Para os profissionais agirem conforme esses princípios, o curso necessita proporcionar acesso, durante seu processo de formação, a conteúdos que lhes dêem segurança e discernimento para agir de acordo com as necessidades de cada educando.

Dessa forma, retomou-se o problema que instigou esta pesquisa, ou seja, a investigação de como está a formação do Professor Licenciado em Pedagogia para atuar com a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Comum.

Foram investigados os Cursos de Pedagogia de 5 (cinco) Instituições de Ensino Superior de Curitiba, sendo quatro universidades e uma faculdade, das quais uma é Instituição Pública e as outras quatro são Instituições Privadas que atendem a um público diversificado.

Todas as instituições estão localizadas geograficamente em pontos da cidade que buscam favorecer seus alunos, três delas em espaços fora do eixo central, mas com facilidade de acesso por serviço de transporte público ou utilização de veículo próprio, uma vez que estas instituições possuem amplo estacionamento. As outras duas localizam-se próximo ao centro da cidade e aos terminais urbanos, o que possibilita, aos estudantes, facilidade de deslocamento para qualquer outra região.

Com o objetivo de manter resguardadas as identidades das instituições pesquisadas, elas serão identificadas como: instituições I1, I2, I3, I4 e I5.

Nestas instituições, o alvo da pesquisa foi o curso de Pedagogia. Nesse curso foi focalizada a análise da proposta curricular, especialmente a oferta de

disciplinas específicas para a formação do professor, para o ensino comum, com vistas à inclusão de pessoas com deficiências.

Além da análise da matriz curricular, foram consideradas as ementas propostas, o período de oferta e duração, bem como a história dessa oferta.

Este conjunto compõe a análise documental realizada.

Para a compreensão da prática da formação realizada no curso, foram considerados, como fontes de dados, os obtidos por meio de entrevistas com os coordenadores dos cursos e com os professores das disciplinas do ensino comum, que são direcionadas à formação para o trabalho com Pessoas com Deficiência.

Ainda, compõe este conjunto de dados, um levantamento dos temas abordados nos Trabalhos de Conclusão de Curso realizados pelos alunos. Esse levantamento poderá apontar a inserção do tema, como foco de preocupação dos alunos do curso, uma vez que a escolha do tema do TCC, de modo geral, é definido pelo aluno com o apoio do professor orientador.

Acrescenta-se, a esse conjunto de dados, as informações obtidas por meio de entrevista com um professor que trabalhou em educação especial e que, além de professor, é pai de uma criança surda. Essas informações se tornam relevantes para este contexto de análise porque são depoimento de um profissional que se encontra profundamente envolvido com a situação dos indivíduos com deficiência e que se propõe buscar alternativas para reverter a questão educacional quando esta se mostra ineficiente ou inadequada.

Esse professor afirma que o exercício para o magistério quase que por acaso, e a idéia surgiu quando ainda estudava no ensino médio, pois numa das ocasiões para cumprimento de uma tarefa escolar teve que dar uma aula. A descoberta para a docência foi relatada deste modo:

Eu comecei a aprender comigo mesmo porque começou, começaram a surgir coisas que eu nem tinha pensado antes. Então, parece assim, que aquele momento em que você se transforma em professor, você tanto ensina quanto aprende, então, aquilo me cativou! E essa etapa de querer ensinar, querer ensinar é também querer aprender? Então, me identifiquei com isso e fui professor, lecionei em Curitiba, lecionei em São Paulo, mas, lá no meio do caminho me surge o G. que, com seis meses, teve uma diarreia incrível, que não passava. A diarreia leva a uma desidratação, então, a gente tomou um cuidado terrível pra que não desidratasse e nada resolvia aquela diarreia dele, até que o médico receitou "garamicina". "Garamicina", depois eu fiquei sabendo, quando fiz uma monografia, é auto-tóxico, é um antibiótico que se acumula nos

líquidos. A cóclea tem líquidos: lesionou as células, não resolveu a diarreia dele e deixou as células lesionadas e, como consequência, veio a surdez.

Ele relata que, como professor e pesquisador, buscou na literatura subsídios para as ações efetivadas. Ele mesmo confirma como pai, que as famílias não estão preparadas para aceitar as pessoas com deficiência e, em função dessa não-aceitação, procurou vários recursos, até que se viu frente à realidade. Por meio das leituras feitas, percebeu que devia procurar atendimento especializado para seu filho, buscando garantir-lhe um bom desenvolvimento pessoal e social.

Assim, a composição do cenário de fontes de análise da dissertação integra-se pelos dados obtidos da análise de documentos e dados da prática em cotejamento com os referenciais sobre o tema.

Na análise os Coordenadores serão identificados como C1, C2, C3, C4 e C5. Quanto aos professores, os mesmos serão identificados como P1, P2, P3 e P4 e o professor de educação especial como PE1. Nas entrevistas, inicialmente, foram levantados dados relativos à identificação profissional dos entrevistados e qual sua formação inicial, para o exercício da função. Buscou-se também saber a formação específica, no que se refere à Educação Especial ou a Educação Inclusiva, investigando qual a relação, pessoal ou profissional, mantida ao longo do tempo, com ações voltadas ao atendimento às Pessoas com Deficiência.

Para facilitar a análise e interpretação dos dados buscou-se, em um primeiro momento, discutir a organização pedagógica dos cursos por meio de análise documental. Foram analisadas:

- a) as propostas curriculares e as matrizes dos cursos que trabalham com formação de docentes;
- b) a relação entre a formação do professor que ministra as disciplinas de formação e a opção por trabalhar com estes conhecimentos;
- c) a análise das práticas realizadas nestas disciplinas e possibilidades de formação decorrentes;
- d) a abordagem das práticas realizadas nos estágios e a educação inclusiva de Pessoas com Deficiência, a escolha dos temas de monografias, trabalhos de conclusão de curso; e

- e) finalizando com a análise das interações do curso com a formação do professor para a educação inclusiva.

As categorias de análise foram depreendidas da composição dos dados obtidos. O quadro 4 apresenta estas categorias.

QUADRO 4 – CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
4.1 Organização Pedagógica do curso	4.1.1 Análise da proposta pedagógica
	4.1.2 Composição Curricular
4.2 Prática Pedagógica e Interações no processo de formação no curso de Pedagogia	4.2.1 Formação dos Professores e Experiência Profissional em relação à Educação Especial ou Educação Inclusiva
	4.2.2 Abordagens realizadas

FONTE: SANTOS, Ana Lúcia, 2009 (pesquisa de campo)

4.1 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CURSOS PESQUISADOS

Os cursos pesquisados já realizaram uma reorganização pedagógica para atender às novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, com exceção do curso da I1, cuja matriz curricular, reformulada, será implantada a partir de 2009.

Cabe destacar que não existem procedimentos padronizados que garantam um processo inclusivo com sucesso, mas segundo Mantoan (2003, p.58),

Um trabalho pedagógico consciente exige a participação de todos na elaboração de um projeto político-pedagógico que sirva de horizonte, por meio de metas que serão propostas, a fim de que seja possível se pensar em ações necessárias ao que se requer atingir .

Dessa forma, o profissional graduado em um curso de Pedagogia cuja organização contemplou conteúdos voltados à Educação Inclusiva, estará melhor

habilitado a desenvolver as ações necessárias, para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, com um atendimento adequado à Pessoas com Deficiência e para a construção de uma proposta pedagógica não excludente.

O curso da I1 tem duração de 2430 (duas mil, quatrocentas e trinta) horas, distribuídas em 4 (quatro) anos, e é ofertado nos períodos diurno e noturno. O Curso de Pedagogia da I1 visa formar um profissional apto a exercer o trabalho pedagógico em espaços educativos escolares e não-escolares na organização e gestão do trabalho pedagógico, como pesquisador do campo educacional, como professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na articulação do processo de produção e divulgação de conhecimentos na área de Pedagogia.

Este curso referencia-se no conceito de pedagogo unitário, buscando a superação das habilitações (orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar) e tomando o trabalho pedagógico escolar como princípio educativo e constitutivo da formação integral do pedagogo. Impõe-se a este profissional o enfrentamento do complexo contexto atual, que implica na compreensão das questões sócio-culturais, cognitivas, político-econômicas, profissionais e valorativas (ético-formativas).

Na I2, o Curso de Pedagogia é ofertado nos períodos da manhã e noite, com a duração também de 4 (quatro) anos, com um total de 3286 (três mil, duzentas e oitenta e seis) horas.

O curso de Pedagogia, na I2, tem como finalidade a formação do profissional de educação para atuar de forma crítica, reflexiva e transformadora no processo pedagógico. Desenvolve a formação para a ação docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Inclusiva, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio (modalidade Normal) , além de articular a formação para a docência com a pesquisa e a gestão no espaço educacional e em diferentes organizações sociais.

A I2 oferece, aos seus acadêmicos, apoio pedagógico para que desenvolvam seus estudos e pesquisas, e observa-se que a dinâmica do currículo do curso de Pedagogia tem como eixo norteador a relação teoria e prática, numa perspectiva de pesquisa e construção do conhecimento.

O curso privilegia a pesquisa como eixo fundamental na formação do pedagogo contemporâneo, propiciando iniciação científica aos futuros

profissionais da educação, desenvolvendo habilidades de investigação e intervenção na prática pedagógica.

O curso de Pedagogia da I3 tem a duração de 4 (quatro) anos, com um total de 3200 (três mil e duzentas) horas, e é ofertado nos turnos da manhã e da noite. Esse curso apresenta como objetivo principal, a formação de profissionais da Educação que irão contribuir no processo formativo de cidadãos capazes de utilizar o conhecimento e a tecnologia no desenvolvimento cultural, político, econômico e tecnológico das sociedades modernas.

Para o alcance dos objetivos, o curso visa formar um profissional ético, técnico e cientificamente preparado, comprometido com uma proposta democrática de Educação, capaz de promover (nos limites estruturais da sociedade), mudanças necessárias, por meio da ação pedagógica e de atuação competente na docência, na gestão e pesquisa educacional em instituições escolares, empresas e organizações de caráter social. Esse profissional deve promover, também, a valorização dos paradigmas da interdisciplinaridade, da aprendizagem colaborativa e dos processos democráticos, assim como deve apresentar flexibilidade que o torne capaz de tomar decisões assertivas, éticas e transformadoras na realidade em que atua.

A I4 possui um Curso de Pedagogia com a duração de 4 (quatro) anos. Esse curso é oferecido nos períodos da manhã e noite, com a duração de 3312 (três mil, trezentas e doze) horas.

Seus objetivos são formar profissionais para exercer as funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na gestão de processos educativos escolares e não-escolares, na produção e disseminação de conhecimentos na área da educação.

O Curso de Pedagogia, na I5, é oferecido apenas no período noturno, tem a duração de 4 (quatro) anos, com uma carga horária total de 3220 (três mil, duzentas e vinte) horas.

A I5 considera a Pedagogia como ciência da educação, que se estrutura a partir da ação dos educadores no conjunto das relações que se estabelecem entre os homens, envolvendo idéias, conceitos, valores, normas, vivências pessoais e sociais. Embora apresente estreita vinculação com diferentes áreas do conhecimento, possui sua própria especificidade e referencial teórico-político e metodológico, concebendo a educação como um direito universal.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da I5 se configura em um campo de estudo cujo objeto abrange todos os aspectos da gestão nas instituições educacionais, desde sua organização até o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, ou seja, a docência em seu sentido amplo.

O pedagogo, como profissional da educação, para a I5, tem o papel de viabilizar a prática educativa que pode se efetivar em diferentes modalidades de educação e de práticas pedagógicas, tais como: a pedagogia escolar, familiar, da fábrica, de movimentos sociais, etc. Ao pedagogo cabe pensar e orientar a prática educativa de modo consciente, intencional e sistemático, desenvolvendo condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade pedagógica de gestão e docência.

4.1.2 COMPOSIÇÃO CURRICULAR

Neste item serão analisadas as indicações nas falas das coordenadoras e professoras dos Cursos de Pedagogia examinados em relação à presença da disciplina de Educação Inclusiva ou Educação Especial nos currículos dos cursos das instituições pesquisadas.

Currículo, do latim, *curriculum*, significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Explica Goodson (1995, p.7) que o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também estar se referindo à “ordem como seqüência” e à “ordem como estrutura”.

Em relação a essas questões, observa-se que as concepções de currículo existentes contribuem para que a instituição possa adequar seus propósitos às necessidades observadas ou, de acordo com a etimologia da palavra, buscar ordenar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, articulando-os para estruturar os cursos de formação de forma a possibilitar aos acadêmicos uma visão mais ampla do processo educacional em todas as suas fases e modalidades.

Para efetivar e implantar uma nova proposta de currículo, os profissionais envolvidos buscam conhecer as novas demandas da instituição e

de seu público-alvo, as demandas sociais, culturais e, também, as profissionais, uma vez que a preocupação com a formação está diretamente articulada ao mundo do trabalho.

Sabe-se que, ao longo da História, surgiram diferentes concepções de currículo, cada uma delas trazendo teorias subjacentes de “justiça social, contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas e, também, teorias de aprendizagem e de ensino” (SILVA, 2006).

Essa mesma autora afirma que “o currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação” e a expressão do projeto cultural e da socialização é efetivada por meio dos conteúdos, do formato e das práticas que giram em torno das ações que são realizadas.

Desse modo, conclui Silva (2006), “analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas”. Ela aponta, ainda, que a “história das concepções de currículo é marcada por decisões básicas tomadas com o intuito de racionalizar, de forma administrativa, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época; (e também para) compreender como o currículo atua, e propor uma escola diferente seja na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária”.

Além disso, os currículos dos cursos de nível superior orientam-se por diretrizes curriculares definidas pelos órgãos superiores do Ministério de Educação.

O Curso de Pedagogia, especificamente, tem como norteador Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura instituída pela Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.

Esta resolução define a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas que desenvolvam atuação Pedagógica.

Destaca-se que estas Diretrizes foram definidas, durante longos debates, entre o poder público e associações de pesquisadores, professores e dirigentes de cursos de Pedagogia bem como entidades estudantis.

Em relação ao objetivo de análise desta pesquisa, ressalta-se que está transversa no teor das diretrizes a formação para a diversidade sócio-cultural, e especificamente a educação de Pessoas com Deficiências, mas em caráter opcional e complementar.

Assim, a compreensão da Educação Inclusiva, como componente integrante da formação nas diferentes dimensões da atuação profissional, carece romper a concepção de formação segmentária destinada só para alguns profissionais na definição das diretrizes deste curso.

Para compreender como os cursos examinados inserem a perspectiva da Educação Inclusiva, passo a examinar os depoimentos dos entrevistados.

A professora da I1 informa em sua entrevista que, em relação ao currículo, o percurso de mudança curricular foi desenvolvido em quatro anos, antes que se fizesse alguma alteração na composição curricular implantada em 1999. Isso porque já estava proposta, no documento de implantação, uma reformulação a ser feita dez anos após o início da nova proposta curricular sobre Educação Especial. Entre outras disciplinas específicas de formação para o magistério, foi incluída a disciplina “Fundamentos da Educação Especial”. Observa-se então que, somente após essa data, no curso de Pedagogia dessa instituição, há a preocupação de apresentar, aos acadêmicos, o contexto da Educação de Pessoas com Deficiência. No entanto, a carga horária oferecida não privilegiava as questões voltadas ao aprofundamento do conhecimento sobre as diferentes deficiências de forma que se permitisse, aos acadêmicos, segurança no desenvolvimento do trabalho com esse segmento da população educacional incluso na escola comum.

Referindo-se à grade curricular do curso, a professora P1 aponta que

nós temos apenas uma disciplina, obrigatória, que no curso de 99 tinha 30h e agora passou a ter 60 h. Essa foi uma discussão imensa (mas) nós conseguimos avançar nesse sentido, são 100% , 30h a mais do que antes, foi ampliada. Ao mesmo tempo , nós temos um elenco de cerca de quatro disciplinas optativas que estão sendo sempre ofertadas, que envolvem: “Planejamento curricular na educação especial”, “A educação especial na área não escolar” (que é uma disciplina que contribui para construir pelo menos o perfil do acadêmico para ele se interessar e buscar na pós-graduação o aprofundamento do conhecimento)...

Observa-se, pela fala das duas profissionais, que a instituição procurou organizar um currículo no qual fossem contempladas as questões de legislação da educação especial dentro da escola, a partir de um novo paradigma, o da

educação inclusiva, porque esse paradigma está aí, embora oficialmente pouco se tenha feito, conforme diz P1, em relação à implementação de seus princípios.

Embora se observe, conforme as falas de ambas, que já havia uma intenção de reformulação da proposta pedagógica do curso, reformulação essa anterior às novas diretrizes para os cursos de Pedagogia, percebe-se que o aumento da carga horária, em 100%, ainda não supre as necessidades de formação docente defendidas nesta pesquisa. Isso porque uma disciplina com 60 h de duração não garante uma mudança de atitudes por parte dos acadêmicos. O que deveria haver, como se aponta em vários momentos deste trabalho, é uma mudança conceitual por parte dos docentes do curso, que incluiriam, de maneira transversal, a questão da formação para a inclusão em todos os momentos de reflexão teórica e prática, quando do trabalho com os acadêmicos, em situação de sala de aula.

Observa-se o reducionismo presente na concepção de educação inclusiva da instituição quando, mesmo após as discussões colegiadas para alteração da grade curricular, a idéia de formação para a inclusão apresenta-se sob a forma de disciplinas optativas, conforme aponta P1:

existe uma disciplina chamada “Políticas educacionais na educação especial”, que (aborda as questões) das legislações internacionais, do entendimento de como é regida a educação especial no Brasil. E uma outra disciplina, “Seminário temático” que é uma disciplina totalmente voltada para o público externo, para trazer profissionais de diversas áreas e segmentos, com um corpo teórico básico sobre educação especial, sobre configuração histórica, social etc. Constitui-se de 40h, com participações de profissionais da área de todas as modalidades: deficiência auditiva, visual, motora, mental e os transtornos invasivos do desenvolvimento.

A P1 – afirma que o fato dessa mudança curricular

ter acontecido no mesmo momento da discussão nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia foi uma mera coincidência histórica, porque nós tínhamos uma comissão que acompanhou todo o processo. A nossa dificuldade maior, interna, não foi a de atender os parâmetros curriculares nacionais, porque eles estão muito aquém do que a gente quer como curso... O principal problema em relação à educação especial é que ela é muito reduzida em termos de carga horária, continuou reduzida apesar de todos os esforços, de alguns professores.

Ela ainda reforça, em sua entrevista, que são ofertadas, na I1, quatro disciplinas na área da Educação Especial: “Educação especial na área não escolar”, “Planejamento curricular na educação especial”, “Políticas educacionais na educação especial” e “Seminário temático”. Ela afirma que

o pedagogo sai daqui com 30h de fundamentos e os que se interessam, os que vão buscar nas optativas esses outros conhecimentos constituem um universo muito reduzido (no contexto dos oitocentos alunos da instituição) e os demais são alunos que eventualmente já tem uma relação lá fora com a educação especial, já fizeram algum curso, ou tem algum caso entre os familiares, um irmão, primo...

A P1 confirma, por meio de suas palavras, que a instituição buscou mecanismos que lhe permitissem atender às exigências legais sem atentar para o fato que disciplinas optativas se constituem, como o próprio nome aponta, em “optativas”, isto é, o acadêmico cursa essas disciplinas se quiser, se tiver um espaço em sua grade horária, se tiver necessidade desses créditos e outras razões as mais diversas – não está embutida, nessa oferta, a concepção de formação acadêmica para a atuação num espaço em que predomina a diversidade.

Ela acrescenta ainda que, no campo de estágio, quando já possuem a sensibilidade ou foram sensibilizados para isso, os alunos têm seu interesse despertado pelos indivíduos que apresentam deficiências, como é o caso, segundo ela, de um aluno que foi para o estágio de proficiência do ano passado e ficou apaixonado pela configuração do autismo e está estudando esse assunto desde então.

Com relação à oferta de disciplinas que contemplem a formação do acadêmico para o atendimento às pessoas com deficiências, a C2, em sua entrevista, informa que houve mudanças na matriz do curso de sua instituição e, pelas suas afirmações, essa mudança ocorreu em função do diagnóstico das necessidades dos alunos que estavam em estágio.

Em relação à C2, observa-se que a instituição não sentiu a necessidade de oferecer, em sua grade curricular, nem mesmo para cumprimento das questões legais, disciplinas que contribuíssem para a formação docente no âmbito da educação especial. A reformulação da matriz curricular da instituição ocorreu somente após a necessidade evidenciada pela prática, uma vez que foram os

acadêmicos, após terem ido a campo para as atividades práticas de docência e se defrontarem com alunos inclusos, que sentiram necessidade de conhecimentos que lhes permitissem inserir-se nessa nova realidade. Dessa forma, a adequação curricular foi efetivada num movimento inverso ao habitual – do campo de atuação para a matriz teórica.

As outras coordenadoras e professoras não aprofundam a discussão sobre o currículo, uma vez que as matrizes curriculares apresentadas para análise já estão de acordo com as novas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, o que significa que contemplam a disciplina voltada à Educação Inclusiva embora, na I5, a oferta da disciplina só venha a ocorrer a partir deste ano de 2009. O fato da disciplina ter sido inserida no último semestre do curso deixa claro que os professores que discutiram as adequações curriculares não tinham formação adequada ou vivência de trabalho com educação inclusiva, para realizar essa discussão. Dessa forma, observa-se que não há valorização da disciplina tanto no contexto do curso como no contexto da formação profissional dos acadêmicos, o que faz com que ela apenas esteja inserida no curso como um adendo (no último semestre).

A organização curricular das instituições pesquisadas sofreu reformulações desde a implantação dos cursos, uma vez que cada instituição procura adequar-se às normas legais que regulam seu funcionamento e às necessidades apontadas pelos professores com vistas a uma formação acadêmico-profissional voltada às demandas da sociedade.

Nesse sentido, todas as respostas apontam que a preocupação que permeia todo o processo de reorganização das matrizes curriculares limita-se apenas à adequação dos cursos às Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia e não à formação para o contexto do atendimento a alunos com deficiência, que pressupõe uma formação mais ampla e aprofundada sobre as questões pertinentes aos conceitos, saberes e fazeres relativos à educação inclusiva.

No sentido do contexto do atendimento a alunos com deficiência, observa-se, pelas palavras de PE1, que essa é uma empreitada complexa, pois as questões não se resumem apenas à formação docente, mas à própria estrutura das escolas, uma vez que “as escolas comuns não aceitavam surdos e criança nenhuma com um ano e dois meses” e,

ainda hoje, se você for a um Leôncio Correia, se você vier no Paulo Leminski (escolas estaduais, em Curitiba), você não vai encontrar vaga para uma criança de um ano e dois meses, um ano e cinco meses, seja surdo, paraplégico ou dito normal. Não tem! Então, vamos para a escola especializada! (Relato de Rubens Leonart).

Esse professor relata que, na época, só existiam duas escolas especializadas na área da surdez em Curitiba: uma era a escola EPHETA, que alegou não ter vagas, e a outra era o Centro de Reabilitação da Audição e da Fala, conhecido como CRAF. No entanto, esse centro de reabilitação possuía critérios para a aceitação de alunos: além de surdos, os indivíduos deveriam ser carentes ou filho de militares. Esses critérios limitavam bastante as possibilidades de obtenção de uma vaga.

Por conta dessas dificuldades, PE1 reuniu-se com outros pais de crianças surdas e, juntos, fundaram uma escola para garantir, a seus filhos, o atendimento especializado precoce que necessitavam, para garantir o desenvolvimento de suas potencialidades.

Dessa forma, não basta pretender apenas a formação do professor, nos cursos de graduação, para o atendimento a alunos com deficiência – esse professor precisa de preparação para o atendimento aos alunos de uma forma mais ampla, menos segregadora.

Para uma melhor compreensão das matrizes curriculares e dos avanços (relativos) obtidos por essas instituições em relação às disciplinas voltadas à Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, apresenta-se um quadro em que são indicadas as instituições, o início do curso, o início da disciplina no curso, a carga horária da disciplina, o período em que a disciplina é ofertada, bem como a carga horária atual, o semestre em que ela é ofertada atualmente e se a instituição oferece, também, a disciplina de Libras.

Verifica-se que na I1, a mais antiga das instituições pesquisadas, o curso inicia-se em 1942, oferece a disciplina voltada à Educação Especial a partir de 1999, com uma carga horária de 30 horas, em período não informado. A inserção dessa disciplina na grade curricular coincide com as ações internacionais voltadas para a Educação para Todos, ratificadas pelo governo brasileiro, das quais a Declaração de Salamanca é o documento precursor. Após a promulgação das novas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, essa instituição passa

a oferecer a disciplina no 7.º período, com uma carga horária de 60 horas. A P1 enfatiza que as mudanças já vinham sendo motivo de discussão pelo colegiado institucional, o que demonstra que, anteriormente à publicação das diretrizes mencionadas, já havia uma preocupação interna com relação à questão da formação acadêmica para a atuação do profissional, em escolas comuns, num contexto de educação inclusiva do aluno com deficiência. No entanto, apesar dos avanços demonstrados em relação à carga horária, a disciplina está sendo ofertada no último ano do curso, quando serão poucas as oportunidades de articulação dos conhecimentos trabalhados com as experiências práticas no campo de estágio, bem como haverá um espaço/tempo menor para eventuais discussões objetivando uma maior consistência para esses conhecimentos.

Na I2, o curso existe desde 1952 e oferece a disciplina desde 1998, com uma carga horária maior, ou seja, 60 horas, mas nos dois últimos semestres do curso. A percepção dos professores, a partir do campo de estágio, provocou modificações nessa situação. Dessa forma, a disciplina passou a ser oferecida com uma carga horária maior – 72 horas – no segundo ano do curso, havendo ainda, de acordo com as disposições legais, o acréscimo da oferta de Libras na matriz curricular.

Na I3, o curso iniciou-se em 2001, sendo que a disciplina passou a ser oferecida em 2003, com uma carga horária de 80 horas. O que chama a atenção, nessa instituição, é o número de horas oferecido pela instituição, desde o início, é maior em relação às outras, assim como há diferença no período em que ela é ofertada, pois isso ocorre no 5.º período, o que corresponde ao início do 3.º ano de estudos dos acadêmicos. Na adequação da matriz às novas exigências legais, constata-se que a disciplina passou a ser ofertada no 6.º período, sem modificação na carga horária total, com o acréscimo da oferta de Libras como disciplina curricular, mas essa disciplina sempre foi oferecida pela instituição como atividade complementar.

Na I4 o curso existe desde 1974, e a disciplina consta na matriz curricular desde 1999. Não foram informados a carga horária nem o semestre desse início da disciplina na instituição mas, com as mudanças curriculares, ela está sendo ofertada no 2.º ano do curso, com uma carga horária de 72 horas. O curso oferece também a disciplina de Libras, como disciplina curricular.

O curso de Pedagogia, na I5 teve início em 1998, e somente com as novas diretrizes do curso de Pedagogia é que a disciplina foi inserida na matriz curricular. Ela passa a ser oferecida com uma carga horária de 36 horas, no 8.º período. Como a disciplina é nova na grade curricular, ainda não aconteceram discussões para sua adequação como as outras instituições informaram.

Todas essas informações apresentam -se de forma sintética no quadro 5.

QUADRO 5 HISTÓRICO DA OFERTA DA DISCIPLINA NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Instituições	Início do curso	Disciplina	Carga Horária Ofertada	Período	Carga horária atual	Período atual	Libras
I1	1942	1999	30	Não informado	60h.	7.º Período.	-----
I2	1952	1998	60	7 e 8 s.	72 h	3.º e 4.º Períodos	X
I3	2001	2003	80	5 s.	80 h.	6.º Período	X
I4	1974	1999	Não informado	Não informado	72h	3.º e 4.º Períodos	X
I5	1988	Não oferta	----	-----	36 h	8.º Período	-----

Fonte: Pesquisa documental/2008

4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E INTERAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

O processo de formação profissional, tanto inicial como continuada, assim como a experiência profissional adquirida ao longo do tempo de exercício, são aspectos bastante importantes a serem considerados para a análise das falas dos entrevistados.

A formação de professores para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, em sala de aula, com o aluno, pressupõe o domínio de determinadas habilidades que estão relacionadas ao ensinar e ao aprender. Para que essas habilidades sejam desenvolvidas, é necessário que esse profissional seja considerado em todas as suas dimensões, uma vez que ensinar é ação que

o distingue, nas palavras de Roldão (2007), de outros atores sociais e de outros agentes profissionais.

Isso porque sua ação possui uma especificidade que a distingue das demais profissões. A natureza da função específica do professor constitui-se, segundo essa mesma autora, uma construção histórico-social que se encontra em permanente evolução, uma vez que o ato de ensinar está articulado às demandas sociais e a sociedade se encontra em constante transformação.

No entanto, a característica que diferencia o professor dos demais profissionais em qualquer setor, permanece inalterada qualquer que seja o contexto histórico, geográfico ou social em que os indivíduos se encontram, porque a ação de ensinar não se modifica, há mudança apenas nas formas e nos processos de ensino e de aprendizagem.

Considerando-se os aspectos apontados por Roldão (2007), observa-se que as Instituições de Ensino Superior, investigadas nesta pesquisa, procuraram adequar sua proposta de formação para a docência às novas demandas sociais, articulando suas propostas pedagógicas e grades curriculares às novas exigências legais, representadas pela LDBEN 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Ressalta-se que nem todos os professores que participaram das discussões a respeito da reformulação das propostas pedagógicas e das matrizes curriculares nas diferentes instituições pesquisadas, possuíam conhecimentos teóricos e práticos sobre educação inclusiva. Esse fato pode ter contribuído para que a inserção das disciplinas voltadas à formação do professor para a educação inclusiva não tenha recebido a atenção que considera-se seja a mais adequada. Outro aspecto a ser levantado é em relação ao fato de que formar docentes para a educação inclusiva não é tarefa que deva ficar restrita ou limitada ao âmbito de apenas uma ou duas disciplinas. Pelo contrário, as instituições de ensino superior somente darão conta, efetivamente, dessa tarefa, quando a concepção de educação inclusiva for incorporada pelo curso, o que equivale dizer que a tarefa de formação voltada para esse aspecto é de responsabilidade de todo o corpo docente.

Em relação à educação inclusiva, verificou-se que as instituições pesquisadas assumem a perspectiva, apenas, de incluir disciplinas específicas, mas não como conhecimento transversal ao longo da formação, isto é, mantêm o caráter complementar.

Dessa forma, as coordenadoras entrevistadas relatam que foram realizadas discussões para que a sistematização dos conteúdos e das disciplinas que compõem as matrizes curriculares estivesse em consonância com as exigências legais e adequadas aos objetivos de cada instituição, no que refere à formação docente, embora, de acordo com as intenções desta pesquisa, isso não seja suficiente para a efetiva formação docente voltada à educação inclusiva .

4.2.1 Formação dos professores e experiência profissional em relação à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva

Embora as Instituições de Ensino Superior (IES) tenham adequado as propostas de formação para a docência a ser efetivada nos cursos de Pedagogia por elas ofertados às novas demandas sociais, mediante reorganização das propostas pedagógicas e também das grades curriculares para adequação às exigências legais, de acordo com os pressupostos da LDBEN 9393/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, sabe-se que a formação inicial e a experiência profissional de cada coordenador e/ou professor contribuem para a configuração do trabalho a ser realizado.

Sabe-se, também, que a identidade profissional do professor não se constrói apenas nos cursos de formação inicial, mas durante o desenvolvimento profissional. As falas analisadas demonstram esta reação, pois não houve separação entre formação e desenvolvimento profissional. O entendimento dos entrevistados é de que este processo é contínuo. Desse modo, não foi feita uma separação fragmentada entre formação inicial, continuada e desenvolvimento profissional. Nesta investigação busca-se, em cada fala, entender o processo de formação profissional que está implícito em cada discurso , principalmente se esse processo de formação contempla as novas demandas sociais, entre elas a formação para atuação num contexto de educação inclusiva .

PE1, na sequência de seu relato, aponta exatamente para essa questão da formação como um processo contínuo, porque ele continuou a trabalhar no ensino regular e, na sequência, relata que foi convidado a assumir a direção dessa escola. Para isso, ele fez uma especialização na área da surdez, “para ter essa chance de vir para dentro da escola que trabalhava com meu filho”. O exercício

desse cargo possibilitou-lhe perceber que “tem muito discurso na educação especial ... tem muito discurso e pouca ação efetiva.”

Ele relata que

Fiz parte do departamento de educação especial, fiz parte de educação auditiva, mas fica sempre na gente aquela sensação de que ainda não fiz o quanto deveria fazer. Em Curitiba, por exemplo, na minha passagem pelo Departamento de Educação Especial, quando você fala hoje em libras em linguagem de sinais, eu fui a pessoa que introduziu isso de uma forma tranquila.

Na opinião de PE1, deve haver ações de prevenção à surdez, para que não se tenha, posteriormente, a preocupação com o desenvolvimento desse indivíduo. A escola deve preocupar-se, também, com esse desenvolvimento, da linguagem oral se possível, mas também da linguagem escrita e da sinalizada. “Ele tem que ser trilingue, porque imaginar que o mundo todo muda para o surdo, isso não irá acontecer”. Além disso, “imaginar que todo o mundo vai saber libras também é uma ingenuidade porque, mesmo no mundo globalizado, as pessoas não falam inglês fluentemente”.

Dessa forma, com relação à formação do professor, PE1 informa que fica difícil exigir-se dos professores a aquisição de Libras como uma segunda língua, quando há um grande número desses professores que não dominam as estruturas básicas de sua língua materna.

Atualmente, informa PE1,

o MEC veio com uma política de educação especial, que começou com uma equipe deles. Esse pessoal começou a fazer estudo a partir de setembro do ano passado e, numa versão preliminar, colocaram uns absurdos, como por exemplo, impedir que se criem novas escolas especiais. No entanto, para que essa iniciativa seja tomada, primeiro tem-se que ter um domínio de todo o território, de toda essa diversidade brasileira. Mas isso não é fácil assim, transformar as atuais escolas especiais em centros especializados.

Essas ações do MEC apontam para uma política de educação inclusiva que, de acordo com o entendimento de PE1, é mais burocrática que prática, e ele afirma que

no mínimo é o seguinte: lá em Brasília ficam imaginando transformar uma determinada escola especializada em um centro especializado, que dará apoio para as escolas com uns. Mas essa análise tem que ser feita

do ponto de vista da família: como é que a família vai levar pra escola, como é que a família vai tirar da escola, vai levar no apoio, quem faz isso, como? Quando? Onde? Com que dinheiro? Aqui em Curitiba nós temos o sistema de transporte do ensino especial, isso custa para o município, hoje, em torno de R\$ 800.000,00 ao mês. Esse transporte tem um custo elevado e nós transformamos nossas escolas especiais em centros, especializados.

Todas essas preocupações devem fazer parte dos questionamentos dos profissionais que estão envolvidos com a formação de professores.

Nesse sentido, a primeira coordenadora entrevistada, C1, identifica -se, em sua fala, como participante da história da educação brasileira . Ela informa que

A minha formação na graduação foi Pedagogia, pela Universidade de Brasília, num período muito complicado da vida nacional [...] terminei a graduação em 75, então eu estudei um período muito pobre para a educação, (pois) todas as iniciativas que antecederam os anos 60, aquela efervescência toda, havia sido completamente abafada e os cursos de educação, bem como outros cursos universitários, também, sofreram muito a perda de bons quadros dos intelectuais que pensavam a educação brasileira, muitos deles foram exilados, [...] um pouco pobre de discussões das questões fundamentais da educação brasileira ...fui retomar depois e correr atrás desse prejuízo, recuperar, no mestrado ... dez anos depois, num cenário muito propício à reflexão, ao questionamento, à revisão, no cenário nacional, das questões de educação. Fiz meu mestrado, terminei em 82, na área de educação brasileira.

Na fala dessa coordenadora, ela informa que seu processo de formação inicial aconteceu em um momento histórico do país, em que mudanças políticas, sociais e educacionais inseriam-se no silenciamento da sociedade democrática. Ela referiu-se à “pobreza” das discussões sobre as questões fundamentais da educação brasileira e um novo modelo de educação foi imposto.

Neste período os sistemas de ensino impuseram a divisão do trabalho pedagógico restringindo a ação do professor. Roldão (2007) afirma que a natureza da função específica do professor está articulada a questões mais amplas, não restritas apenas e tão-somente ao espaço escolar, uma vez que o ato de ensinar está articulado e determinado por vários fatores, inclusive políticos. Não se pode esquecer que muitos dos professores que hoje atuam nos cursos de formação, ou estudaram nesse período de restrição de ação educacional ou foram alunos de professores que se formaram nesse período. Por mais que o profissional procure romper com os conceitos adquiridos, esse é um processo lento e, por vezes, impossível de se efetivar, que às vezes transparece no

discurso ou em ações dos profissionais, contaminando o processo atual de formação acadêmica de novos professores.

Indagada sobre seu contato com a Educação Inclusiva ou a Educação Especial, em seu processo de formação e experiência profissional, C1 afirma não ter tido especificamente nenhuma experiência de atuação profissional nesse campo, mas

a gente está sempre em contato. Na época em Brasília, nos anos 80, trabalhando como pedagoga, estava sempre envolvida com essas questões, em Brasília houve um período de muito apoio, de implementação de uma política já inclusiva, mas eu não sei como estão as coisas atualmente...

As palavras dessa professora reforçam o que já foi discutido anteriormente: que os profissionais responsáveis pela implementação das novas matrizes curriculares não possuem formação teórica ou prática para a educação inclusiva. Um fato que se destaca é que esses profissionais, pelo fato de terem tido contatos esporádicos e superficiais com instituições ou programas de atendimento a indivíduos especiais, acreditam que estejam preparados para o gerenciamento de ações e conteúdos que contemplem a formação para esse atendimento.

C1 confirma essa afirmação quando prossegue em seu relato, apontando que

A partir do final da década de 90, isso realmente se consolidou e nós tínhamos, em Brasília, escolas regulares, com alunos portadores de necessidades especiais, com deficiências visuais, deficiências motoras, alunos surdos, que estudavam escolas regulares e tinham apoio de professores itinerantes fazer nota de rodapé, que iam as nossas escolas para dar o apoio pra esses estudantes. Era um programa bem articulado. Não atuei diretamente nele, mas estive sempre por perto, em função de estar atuando como pedagoga nas escolas.

C1 finaliza essa parte da entrevista afirmando que “a minha trajetória, em relação à Educação Especial, se restringe a esses contatos, assim, paralelos em que eu me encontro e estou sempre me defrontando com a questão”.

Paralelamente, a professora dessa instituição, P1, também se identifica com a história da educação brasileira, pois afirma que

A minha é uma longa caminhada porque eu já estou com quarenta anos de profissão. Minha primeira formação, na educação, foi o antigo Normal. Após o normal, eu fiz um curso de um ano, tempo integral, um

curso muito bom, ministrado por profissionais vinculados a Secretaria de Cultura na época, mais ou menos 1967, (...) um curso de artes plásticas para educadores, no museu Alfredo Andersen. (...) Trabalhei como arte educadora, durante 11 anos, no Liceu de Artes de uma instituição pública e, ao mesmo tempo, logo após o término do curso, fui fazer o curso de pedagogia.

Observa-se que essa professora, ainda que habilitada para o exercício profissional voltado à docência no Ensino Fundamental buscou um aprimoramento acadêmico ao cursar Pedagogia, num período em que, historicamente, essa formação ainda não era exigida para o exercício profissional. Pode-se inferir, então, que a necessidade de buscar outros espaços de formação está relacionada à própria inquietação do profissional, numa busca constante do aprender mais, ampliar os horizontes do conhecimento profissional, para trabalhar melhor.

Conhecimento profissional, aqui, é entendido, conforme Roldão (2007),

como o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Assim, percebe-se que não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias de aprendizagem e novos procedimentos didáticos para que aconteça a articulação desses dois elementos na concretização das situações de ensino. O professor transforma conteúdos científicos em conteúdos didático-pedagógicos numa ação em que ocorra a aprendizagem “por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação”, como aponta Roldão (2007).

Na seqüência de sua fala P1 informa que, em sua trajetória profissional, viu-se envolvida com a Educação Especial, em momentos específicos na escola de artes, anexa ao Colégio Estadual do Paraná:

Como pedagoga, ingresso na mesma instituição pública aqui do Paraná. No primeiro momento eu recusei, tentei ficar lá na escolinha, que era o que eu gostava! Amava artes! (No entanto) ali eu começo a fazer os primeiros contatos com a educação especial porque na década eram desenvolvidas atividades com a família e, como o colégio era tido como modelo educacional, havia várias instituições da educação especial que

encaminhavam seus alunos para aulas de artes. Isso acontecia porque havia um acordo inter-institucional. Na escolinha de artes trabalhava-se artes plásticas, música, literatura, o corpo,... As escolas traziam os alunos especiais e eu comecei a tomar gosto para trabalhar com alunos da área mental. Então, comecei a me interessar por esse tema.

A professora prossegue seu relato expondo sua inquietação em relação a essa forma de se realizar um trabalho pedagógico no espaço escolar. Ela informa que procurou fazer com que os colegas pedagogos assumissem uma forma diferenciada da realização das atividades pertinentes a suas funções, porque

... eu sou formada (pela UFPR) por uma visão generalista, eu não conseguia fazer essa divisão de tarefas. Antes da reforma, o curso era generalista, abrangendo o estágio com orientação, supervisão, administração, com uma visão tecnicista da pedagogia, mas pelo menos mais orgânica, não era dividida.

Em seu relato, ela apresenta toda a insatisfação que essa situação lhe provocava. Bastante insatisfeita com a estrutura do colégio, com a massificação do atendimento ali realizado, coloca em dúvida o seu papel como pedagoga, concluindo que o trabalho ali realizado não mais correspondia as suas expectativas profissionais.

Nesse momento, ela parte em busca de novos horizontes acadêmicos e, em 1985, ela terminou o mestrado em educação e voltou com muitas idéias, num colégio bastante reacionário.

Mas a insatisfação aumenta e, em 1987 ela vai trabalhar em uma instituição particular de ensino superior, ao mesmo tempo em que continua no ensino fundamental, mas fez o curso de especialização na UFPR, direcionado à deficiência mental.

Chama atenção o fato que a professora P1 cursou a especialização em Educação Especial após o Mestrado, isso porque, conforme sua fala, a decisão de trabalhar com pessoas com deficiência ocorre no percurso de sua vida profissional. Mesmo tendo cursado a pós-graduação *stricto sensu* em Educação, ela sentiu necessidade de uma formação específica, que lhe desse as ferramentas necessárias para o trabalho com pessoas com deficiências.

Em sua fala, a professora reforça afirmações anteriores apresentadas neste mesmo trabalho, com relação à questão da formação uma vez que ela, pedagoga, com mestrado em educação, sentiu que sua formação acadêmica não

havia contemplado todas as possibilidades de atuação profissional e busca uma formação mais específica, no caso, a habilitação em educação especial. No entanto, esse aspecto já foi discutido neste mesmo trabalho: considerando -se que todo o processo de formação profissional de P1 esteve ligado à mesma instituição formadora, e considerando-se, ainda, que essa mesma instituição não apresenta um histórico de práticas inclusivas anteriores, uma vez que a matriz curricular não contemplava esse aspecto da formação do docente verificam-se, na fala de P1, pistas de que determinadas especificidades do fazer docente carecem de formação específica, que serão mais consistentes quanto maior for o envolvimento prático, não apenas empírico, do profissional formador, com a questão educacional.

Com relação à segunda coordenadora entrevistada, C2, ela considera como fundamental sua formação inicial no curso de Magistério, ou seja, a formação de docentes em nível de ensino médio,

a minha formação... vou falar com bastante carinho da minha primeira formação que foi no magistério e lá que tudo começou. Então, primeiro fiz magistério, depois fiz pedagogia e fiz, também, algumas disciplinas do curso de psicologia, porque eu fazia as duas faculdades, mas a minha opção mesmo era pedagogia. Então eu escolhi fazer algumas disciplinas que me complementaram no curso de psicologia. Depois, fiz a especialização em psicopedagogia, em seguida o mestrado em educação, voltei para outra especialização na área de psicomotricidade e, atualmente, sou doutoranda em educação.

Não se pode esquecer que mesmo o curso de formação de docentes em nível de ensino médio não contemplava, até a divulgação da Carta de Salamanca, conteúdos teóricos e práticos que contribuíssem para a formação do profissional para a educação inclusiva. Dessa forma, a professora buscou, em diferentes espaços, a formação teórica necessária para dar conta das demandas profissionais em seus aspectos práticos, ou seja, a formação para a educação inclusiva, porque alunos com deficiência já estavam chegando às escolas comuns e necessitavam que os profissionais de educação estivessem preparados para atendê-los em suas necessidades e especificidades, sem descuidar dos aspectos acadêmicos desse atendimento.

A professora da I2 inicia sua fala apontando que seu processo de formação não segue o fluxo para uma determinada faixa etária (Ensino Fundamental, seguido pelo Ensino Médio, Universidade), uma vez que, começando a trabalhar

em uma escola especial, aos quinze anos de idade, percebe que sua formação inicial e continuada ocorre paralelamente ao seu desenvolvimento humano e profissional.

Ela nos aponta sua caminhada, salientando que apenas a formação para o magistério, em nível médio, não foi suficiente para manter suas expectativas de crescimento pessoal e profissional:

Vamos começar a falar do trabalho e depois da formação. Meu processo foi inverso. Eu comecei a trabalhar com quinze anos numa escola especializada de deficientes mentais, que é a APAE de São José dos Pinhais, porque eu fazia magistério e precisava trabalhar e onde eu consegui emprego foi lá. Então, essa foi a primeira opção de trabalho e fiquei lá dezesseis anos. Nesse trajeto todo eu fiz: o magistério no ensino médio e passei no vestibular em Pedagogia, curso que terminei em noventa e três.

Dessa forma, seu relato confirma a tendência de formação profissional, relatada no segundo capítulo em que aponto o final da década de 70, no Estado do Paraná, o surgimento dos Cursos de Estudos Adicionais para formação de professores para a Educação Especial e que adentraram a década de 80 até o ano de 2000.

A professora em questão assume turnos sequenciais de trabalho e estudo (este, em duas instituições de níveis diferentes) para atender à demanda do setor educacional em que atuava. Ela prossegue seu relato, informando que, no ano seguinte, ingressou na especialização em Educação Especial, na antiga Faculdade Tuiuti do Paraná, curso em que eram trabalhadas as áreas: deficiência auditiva, visual, mental. Ela informa que era uma especialização de dois anos de duração, a semana inteira com aulas, com módulos de 60 h ou 120h, dependendo da deficiência.

Antes disso, ela ainda relata que cursou o antigo adicional, os Estudos Adicionais do Instituto de Educação do Paraná em Deficiência Mental, simultaneamente ao curso de graduação.

Eu trabalhava de manhã na APAE, à tarde ia para a Federal e à noite ia para o Instituto, durante um ano, porque eu trabalhava na APAE e exigiam que os professores tivessem a formação especializada. Depois, fiz a especialização em Educação Especial na TUIUTI.

Paralelamente a essa trajetória, acontece a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, que aponta os caminhos para a educação do futuro e, no relato de P2, ela aponta a participação em um programa especial do Governo Federal para atuar num projeto especial que tinha como objetivo congrega profissionais da área de educação especial para que fossem redigidas e implementadas mudanças tanto em relação à concepção como efetivação das propostas de Educação Especial. Observa-se que as idéias que fundamentam essa iniciativa do governo brasileiro apontam para a realização de ações que irão convergir, posteriormente, para a consolidação das idéias discutidas em Jomtien.

... participei de uma seleção do governo federal para estudar, organizar e implantar diretrizes para as APAE's do país. Esse foi o "Projeto Águia", realizado em parceria entre a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e a Federação Nacional das APAE's. Nesta seleção, aqui no Paraná, foram quatorze pessoas selecionadas. Do Brasil inteiro nós éramos cento e dez técnicos e ficamos no Mato Grosso com uma bolsa integral, salário integral, passagem para vir para casa, tudo pago pelo governo federal, exercendo e estudando num curso que se chamou "Políticas Públicas para a Educação Especial". A idéia era constituir e formar uma concepção de educação e esses técnicos (era assim que nós éramos chamados), iriam multiplicar para as outras unidades dos estados, o que não se efetivou. Nós terminamos o curso, ganhamos uma titulação, com apresentação de monografia, com diploma. Tínhamos um contrato com as escolas especiais durante três anos, período em que nós não poderíamos nos afastar da instituição, justamente para acontecer a multiplicação e eu, particularmente, nunca fui chamada para isso.

Enquanto a trajetória profissional de P2 foi delimitada por sua atuação profissional na Educação Especial, observa-se que C2 aponta um outro viés: a educação inclusiva. Isso porque, conforme seu relato, seu envolvimento com a educação especial e com a inclusão acontece

desde o início da minha carreira, quando eu tinha acabado de fazer o magistério e era uma aluna recente no curso de pedagogia. Eu já era professora do ensino fundamental, alfabetizadora, e tinha uma criança deficiente mental na minha sala, para alfabetizar. Então, nem se falava em inclusão na época, mas essa menina já estava no ensino regular com todo apoio, com a rede de apoio. A escola em que eu trabalhei sempre foi uma escola arrojada nesse sentido da inclusão, at é porque pela própria natureza dela, confessional, nós sempre lidamos com esse lado humano.

C2 aponta, em sua fala, uma questão bastante importante da EE: trabalhar com indivíduos especiais é possuir um olhar mais humano² em relação ao outro, em relação às diferenças.

Embora com trajetórias diferentes, ambas as profissionais de I2 apontam que tiveram uma experiência anterior com Pessoas com Deficiências, a experiência de P2 envolveu ações diretas e específicas de docência no atendimento a alunos com Deficiências em escola especializada, enquanto a C2 teve uma experiência no contexto da inclusão.

P2 faz questão de salientar que, embora não tenha mais vínculo empregatício com a APAE, ainda mantém, com essa instituição, um relacionamento profissional pois, como atua no ensino superior, aproveita essa relação para oportunizar aos acadêmicos com quem trabalha, momentos de reflexão e de articulação da teoria à prática, por meio de visitas e estágios, conforme suas próprias palavras:

Isso foi entre 1996 e 1998 e, em 2000, eu voltei e continuei trabalhando na APAE. Quando ingressei no ensino superior, continuei trabalhando na APAE durante o dia e, à noite, na universidade. Fui reduzindo o meu tempo de trabalho na APAE e, hoje eu trabalho só no ensino superior. Na APAE, fiquei cinco anos em sala de aula, trabalhei com estimulação precoce, com a escolaridade, com uma turma de condutas típicas (sempre associada a deficiência mental moderada, porque é a clientela que se trabalha), e um ano de profissionalizante. No sexto ano de trabalho, assumi a coordenação e fiquei onze anos na coordenação pedagógica da escola. Essa é toda a minha trajetória dentro da APAE. Ainda tenho um certo vínculo com a instituição porque levo estagiários da especialização em Educação Especial para que conheçam a escola especial e o trabalho que é desenvolvido pelos profissionais.

No encerramento de sua entrevista, P2 explicita uma teoria pessoal sobre a formação acadêmica dos profissionais da educação, quando afirma que acredita que a formação tem que possibilitar o 'ver', ainda mais em se tratando da educação especial.

Apesar de apresentar uma grande preocupação com relação à formação acadêmica dos profissionais de educação, P2 deixa claro, em sua fala, que essa preocupação está diretamente ligada à educação especial, pois ela cita a APAE como campo de estudos e estágios. Em nenhum momento de sua fala, apesar do

2 "A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe -se inacabado(...) A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem" (Paulo Freire, Educação e Mudança. 16.^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990. p. 27-28).

conhecimento teórico e experiência prática que possui em ambientes educacionais com indivíduos especiais, P2 cita a necessidade de um olhar e de uma formação voltada à educação inclusiva, isto é, voltada à preocupação para o atendimento ao indivíduo especial que está na sala de aula comum, na escola comum, que precisa de um atendimento adequado ao seu perfil e necessidades. Esse distanciamento entre a educação especial e a escola comum, que provoca tantas disparidades, provoca também distorções quanto à forma de se compreender o processo de formação do docente para a atuação profissional num contexto de educação inclusiva. Essas distorções se evidenciam na fala dos coordenadores e professores que, embora possuam experiência teórica e prática, ainda confundem a denominação dos processos educacionais.

A entrevista de C3 apresenta dados em relação a sua formação, destaca que é pedagoga, mas se ela coloca com veemência, como professora, tendo cursado magistério em nível médio. A partir daí, atuou como professora no ensino fundamental na rede pública, tanto estadual quanto municipal e rede particular. Ela informa que

a minha vida toda sempre trabalhei como professora, nunca fui outra coisa, trabalhei como orientadora educacional na rede municipal de ensino, como assistente de projeto no IMAP e também atuei na Secretaria Municipal de Educação na assessoria das Escolas Integrais, num período que agora não me lembro exatamente qual foi o ano, foi um único ano. (Além disso) fui professora substituta na Federal e, depois, fiz o mestrado, também na Federal e fui convidada para trabalhar aqui, como coordenadora, em 2002. Agora estou fazendo doutorado, também, em educação, na Federal.

Embora se afirme como professora, em nenhum momento C3 informa sua experiência, teórica ou prática, como profissional de educação inclusiva. O fato de não revelar nenhuma informação a respeito faz supor que essa profissional não tenha tido, em sua carreira profissional, contato com indivíduos especiais em sala de aula ou mesmo participação em cursos de formação continuada voltados a essa nova configuração do sistema educacional.

A professora dessa instituição, P3, também tem formação inicial em Pedagogia, com especialização em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Especial. Ela informa que seu interesse pela Educação Especial aconteceu como um viés, uma vez que, atuando em Educação de Jovens e Adultos,

preocupava-se com as questões que levavam os alunos, de diferentes faixas etárias, a buscar essa modalidade de ensino. E ela explica porque:

Ingressei na Educação Especial via Educação de Jovens e Adultos, porque a minha preocupação sempre foi a exclusão do aluno na escola. A primeira exclusão sempre foi, de acordo com minha maneira de pensar, direcionada para aquelas crianças que não acompanhavam, que apresentavam várias reprovações e eram encaminhadas para o processo de avaliação, encaminhadas para as classes especiais. Gradativamente, esses alunos se afastavam da escola e, mais tarde, voltavam e procuravam a EJA. Então, desde o meu projeto inicial em relação à educação de jovens e adultos, minha intenção foi pesquisar o motivo, o que levou os alunos a saírem da escola naquela época e, também, o porquê desse retorno.

Em sua pesquisa, P3 observou que os alunos se consideravam culpados pelo fato de estarem em defasagem em relação à escolarização, mas pelo fato de terem buscado prosseguir os estudos, demonstram motivação para a aprendizagem. Ciente desses fatos, a professora se empenha em descobrir porque esses alunos não aprenderam ou não concluíram a escolarização na idade adequada. Ela afirma que

Todos eles, sem exceção alguma, trouxeram a culpa para si mesmos, dizendo que “tinham cabeça dura”, que “não aprendiam”, que “os professores explicavam várias vezes o mesmo conteúdo”, mas sempre trazendo para si, portanto, essa culpabilidade pelo processo de não aprender.

Essa constatação serve como elemento motivador para que P3 busque maiores conhecimentos em relação aos motivos do insucesso na escolarização desses alunos. Pelas informações que ela forneceu em sua entrevista, infere-se que essa professora possui, efetivamente, uma preocupação com seus alunos que corresponde aos princípios da educação inclusiva. Isso fica claro quando se analisa sua fala em relação ao sucesso escolar.

Na Educação de Jovens e Adultos, em contato com seus alunos e ouvindo suas queixas, ela entendia que havia uma relação entre insucesso e educação especial, pois os alunos ao serem encaminhados como “problemas”, acabavam por assumir uma incapacidade para aprender. Sua trajetória profissional começa a tomar outros rumos, pois, como ela mesma informa,

a partir daí, sempre trabalhei, já fui gerente da Educação Especial do município de Curitiba, já trabalhei em núcleos de educação com apoio técnico aos pedagogos do Núcleo da Região do Boa Vista, já fui diretora de Centro de Educação Especial e sou professora universitária.

Dessa forma, ela aponta que seu foco de pesquisa, realmente, é o processo cognitivo do aluno, com a investigação voltada para quais seriam os procedimentos docentes necessários para a facilitação da aprendizagem, consequentemente para efetivar o modelo de educação inclusiva .

Na entrevista seguinte, C4, que trabalha na I4, informa que possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, em 1986, graduação em Educação Artística pela Faculdade de Educação Musical do Paraná, em 1980 e mestrado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, concluído em 2006. Atualmente é pedagoga escolar da Prefeitura Municipal de Curitiba e coordenadora do curso de Pedagogia na I4. Essa professora tem experiência na área de Educação em todos os níveis de ensino e produção, com ênfase em políticas educacionais. Ela atuou, conforme suas palavras,

principalmente nos seguintes campos: política educacional, formação do pedagogo, pesquisa e prática pedagógica, alfabetização. Participei da implantação das primeiras salas de recurso no estado, no início dos anos 90, bem como de questões referentes à classe especial, como a adequação de material didático para alunos com Deficiência Visual (DV).

C4 informa também, em sua fala, que participou, em uma escola pública, no apoio e na organização de um grupo de alunos Deficientes Auditivos (DA) para que os mesmos tivessem oportunidade de freqüentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com professores que pudessem fazer um atendimento especializado como garantia para sua aprendizagem. A experiência profissional de C4 não contempla, conforme suas informações, uma prática profissional voltada à educação inclusiva, a não ser pela realização de algumas ações que caracterizam mais o atendimento à Educação Especial e menos à inclusão. Dessa forma, seu conhecimento e experiência com a educação inclusiva, porque inexistente, não se evidencia em sua fala .

A professora da I4 ressalta, durante a entrevista, que embora não tenha formação específica em Educação Especial, trabalhou durante onze anos em um a

escola de atendimento especializado, como Psicóloga Escolar, que é sua formação inicial, conforme ela mesma relata:

Eu sou psicóloga, formada pela Universidade Federal do Paraná. Em 1988 concluí a formação. Eu fiz várias opções, mas em 1990 eu atuei na Escola de Educação Especial Ecumênica como psicóloga escolar. Trabalhei 11 anos na Ecumênica, desde 1990. Durante boa parte desse período a minha dedicação era exclusiva para isso, depois eu atuei um tempo com uma clínica, onde estou até hoje. A Ecumênica trabalha com crianças, jovens e adultos com deficiência mental. Eu atuei nos dois programas existentes na instituição: há o programa que se localiza no Jardim Botânico e o profissionalizante, voltado para Múltiplas Deficiências, que se localiza no Bacacheri. Atuei um tempo nesse programa do Bacacheri e, depois, retornei para a escolaridade, porque lá eles trabalham com Educação Infantil e Ensino Fundamental, com crianças e jovens com deficiência mental, onde fiquei até 2001.

P4 relata ainda que, até 2001, aproximadamente, ela já trabalhava, ativamente, com a questão da inclusão uma vez que, nesse período, acompanhava crianças e jovens que estavam em situação de inclusão, fora da Escola Ecumênica, a instituição especializada em que atuava como psicóloga escolar. A partir de 2000, P4 começou a atuar no ensino superior, como professora, passou a dividir a carga horária de trabalho na Ecumênica, até permanecer, definitivamente, só no ensino superior.

Embora afirme que tenha trabalhado ativamente com crianças e jovens que estavam em situação de inclusão, pelo fato de seu trabalho estar vinculado a uma escola de educação especial, depreende-se que essa inclusão a que ela se refere é mais restrita, limitando-se ou à inclusão social ou à profissional. Não há, em sua fala, em nenhum momento, referência a um contexto de educação inclusiva, em que se discuta a participação efetiva do profissional num processo de formação integral do aluno com vistas a sua inclusão no mundo social, no mundo educacional e no mundo do trabalho, sem qualquer forma de distinção ou discriminação.

A C5 possui graduação em Licenciatura em Pedagogia, com Magistério do 2º Grau, e habilitações em Orientação Educacional e Administração Escolar pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, concluída em 1978. Ela fez curso de especialização, denominado “Especialização em Educação Brasileira: questões e perspectivas”, concluído em 1990. Participou do programa de mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, tendo concluído em 1993.

Atualmente é professora e coordenadora do curso de Pedagogia na I5. Ela enfatiza que tem experiência na área de educação, atuando principalmente com formação de professores, nas disciplinas de Didática, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Educacional. Com relação à Educação Especial e Educação Inclusiva, sua atuação é bastante limitada e, como ela mesma afirma,

Eu trabalhei muitos anos em Cascavel, na orientação educacional do Ensino Médio. Nessa área (Educação Especial) não trabalhei, não fiz aprofundamento, mas como pedagoga eu tenho participado de eventos, inclusive do Congresso Internacional de Educação Especial que aconteceu em Foz do Iguaçu. Em Cascavel, nós tínhamos uma parceria muito grande com a APAE e eu também acompanhava estágio. Era feito um trabalho interdisciplinar, nesse sentido, com as outras disciplinas e a APAE, para o estágio das alunas de Pedagogia para as quais eu dava aula.

Mais uma vez constata-se que os professores confundem educação especial e educação inclusiva. Isso se evidencia quando as referências da professora remetem à APAE e a eventos de Educação Especial, e não se fala em educação inclusiva, num contexto mais amplo, e também numa concepção mais ampla de educação e de formação de educadores.

Pela fala das entrevistadas é possível indicar que a maioria tem formação em curso magistério, em nível de ensino médio e trazem as experiências acadêmicas desse período com muita ênfase, como uma fundamentação sólida para o aprimoramento profissional e desenvolvimento das atividades, embora essas experiências remetam a uma outra realidade educacional que não contempla o contexto ou os princípios da educação inclusiva.

As coordenadoras têm um envolvimento com a Educação Especial e Educação Inclusiva em seu histórico profissional, com exceção da C1, e elas apontam que esse envolvimento é que lhes possibilita ter um olhar diferenciado para as questões curriculares, confirmando a necessidade de inserção de disciplinas que contemplem a formação dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia para atuarem com alunos com deficiências inclusos em salas comuns. No entanto, constatou-se que apenas esse olhar diferenciado não é garantia para a oferta de um curso de Pedagogia voltado às demandas deste século. Há necessidade que os professores que pensam e constroem as matrizes curriculares estejam sintonizados com as expectativas sociais e as demandas educacionais em um nível mais amplo, não mais limitado às paredes de sala de

aula, que busquem efetivamente a formação de educadores numa concepção inovadora e atual.

As professoras entrevistadas afirmam possuir, em seu histórico profissional, um envolvimento direto com alunos com deficiências, em escolas especializadas, em clínicas de atendimento, ou em escolas comuns. Percebe-se que essa experiência prática traz resultados diferenciados para sua atuação no curso agregando, aos conteúdos da disciplina ministrada, conhecimentos práticos que explicam e fundamentam os conteúdos teóricos trabalhados, embora não se constate a existência de um trabalho inter ou multidisciplinar que contemple a transversalidade dos conteúdos que remetem à educação especial, neste trabalho entendida em sua perspectiva mais ampla, que é a da educação inclusiva, isto é, a educação de indivíduos com deficiências em salas de aula comuns.

Destaca-se que P2 e P4, quando assumiram aulas no curso superior, reduziram a carga horária de trabalho no Ensino Especial até permanecerem exclusivamente nos cursos de graduação, mas essa exclusividade, por se apresentar limitada pela concepção de educação especial subjacente à prática das professoras, não agregou aos cursos de pedagogia em que atuam um enfoque inclusivo.

Em relação à P1, um fato que chama a atenção é o ingresso da professora no Curso de Especialização mesmo após ter concluído o mestrado em Educação. É de se supor que a formação recebida não a havia preparado especificamente para o exercício de atividades com alunos com deficiência. A professora sentiu, então, necessidade de conhecimentos mais específicos que lhe permitissem atuar, com mais segurança, com aqueles alunos que tinham deficiências e que freqüentavam a Escola Especial, onde permaneceu até a aposentadoria. No entanto, nem mesmo essa formação posterior e complementar agrega, de acordo com a pesquisa realizada, novas concepções de trabalho numa perspectiva de educação inclusiva ao curso em que atua.

A professora da I3 constitui-se, assim como a P1, em um caso diferenciado das demais, pois embora atuem efetivamente no ensino superior, elas também atuam paralelamente com pessoas com deficiências.

A P3 por atuar em um Centro de Atendimento Especializado, do município de Curitiba que atende Pessoas com Deficiência no ensino Comum, vivencia a dinâmica da inclusão destes alunos. Ela atribui a essa experiência prática, uma

maior flexibilidade e diversificação dos exemplos a serem levados como reforço dos conteúdos teóricos das disciplinas que ministra na instituição de ensino superior, bem como, pela sua fala, evidencia-se uma preocupação anterior com as questões da inclusão escolar, embora em outros níveis. No entanto, por trazer esses traços incorporados a sua identidade profissional, ela procura garantir um perfil de educação inclusiva ao curso em que atua, embora essa não seja uma prática coletiva a ser efetivada pelos professores da instituição.

Sabe-se que, embora as ementas das diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular sejam apresentadas aos docentes, as aulas são organizadas de acordo com as concepções pessoais de cada um, que elencam os diferentes conteúdos de acordo com a representação que essa disciplina possui para eles e a projeção que fazem da importância desses conteúdos no contexto da formação.

Por isso, considera-se importante que a disciplina não seja percebida isoladamente, apenas no contexto do curso da graduação e sim no contexto social.

Além disso, precisa ser entendida no contexto da atuação profissional e os professores que já possuem experiência prática conseguem dar às disciplinas de formação específica um caráter ao mesmo tempo específico, no contexto da deficiência, mas também abrangente, no contexto da educação inclusiva, mas só isso não é suficiente. Há necessidade que o curso tenha um caráter de educação inclusiva e, para que isso aconteça, o coletivo de professores precisa partilhar as mesmas concepções – somente uma unidade conceitual garante verdadeiramente um contexto de educação inclusiva.

Percebe-se, então, que a abordagem realizada pelo docente é que irá definir os contornos da disciplina e do curso, na formação inicial dos docentes à temática da Educação Inclusiva aliada à docência. Esta experiência constitui-se objeto de pesquisa e de formação continuada destes professores, a ser desenvolvida em etapas de estudos posteriores.

4.2.2 As disciplinas para a formação do professor para a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência no ensino comum

Em relação à disciplina específica de formação inicial do acadêmico, para o trabalho com pessoas com deficiências no contexto educacional inclusivo, a pesquisa evidenciou a necessidade que o docente tenha um olhar diferenciado, desenvolvido a partir de sua prática profissional em ambientes de trabalho, especializado ou não, com Educação Inclusiva. Quando o docente consegue articular, em suas aulas, a teoria à prática, a disciplina se torna mais consistente, também, mais próxima da realidade vivida ou a ser experienciada pelo acadêmico nas práticas de estágio curricular.

Na I1, a C1 informa que existe, no curso de Pedagogia, uma disciplina que é trabalhada no primeiro semestre do quarto ano do curso, que é denominada Fundamentos da Educação Especial

e além dessa disciplina, que é a única no currículo vigente que trata especificamente da questão, temos quatro optativas: Planejamento curricular em educação especial e O Pedagogo na avaliação da pessoa com necessidades especiais, Políticas educacionais na educação especial e Seminário temático, que têm sido oferecidas regularmente.

As disciplinas às quais C1 se refere são disciplinas teóricas, não possuem carga horária de estágio, mas no transcorrer das atividades práticas ligadas ao estágio curricular, os acadêmicos vão se defrontando com as questões relacionadas à Educação Inclusiva e trazem suas dúvidas e inquietações para serem discutidas no contexto da universidade

porque existem problemas com relação à compreensão dessa proposta de inclusão que está em vigência, sua interpretação é bastante contraditória, apresenta problemas e, então, os alunos se angustiam em muitas situações que vivenciam nos estágio.

Ela discute que

Nós temos vivido mais agudamente as pressões sociais em torno da questão, sobretudo no que diz respeito à questão dos preconceitos, e tudo o mais! Isso tem instigado a escola a pensar mais nessa questão, mas eu penso que esse também é um caminho longo e esbarra muito na questão da formação e da qualificação dos professores para lidarem com toda a problemática da inclusão e da Educação Inclusiva.

P1 aponta que a disciplina, obrigatória, existente no curso de Pedagogia, na matriz anterior, de 99, tinha 30h e, na próxima matriz, terá 60 h. P1 considera que esse aumento de carga horária foi um avanço, ao mesmo tempo, informa que existe, no curso um elenco de quatro disciplinas optativas que estão sendo sempre ofertadas, que envolvem: Planejamento curricular na educação especial, A educação especial na área não-escolar, Políticas educacionais na educação especial e Seminário Temático.

Com relação ao Planejamento Curricular na Educação Especial, P1 diz que o objetivo do trabalho é

basicamente analisar a legislação existente e como são as demandas para as diversas áreas, porque para organizar um currículo, as questões de legislação especial dentro da escola, hoje vista no seu novo paradigma de educação inclusiva, devem ser contempladas.

Com a disciplina a educação especial na área não-escolar, P1 afirma que pretende, pelo menos, contribuir para a construção

do perfil da disciplina, para que os acadêmicos se interessem em buscar, na pós-graduação, o conhecimento sobre a avaliação pedagógica especializada, como são compostas as equipes interdisciplinares e o que é um trabalho não escolar, mas que é um grande mandatário do espaço da escola, uma vez que é sempre a escola que aponta a dificuldade, que pede avaliação.

Ela aponta, ainda, que na disciplina chamada Políticas Educacionais na Educação Especial, são abordados os tópicos das legislações brasileira e internacional, para que se construa o panorama de como é regida a educação especial no Brasil e, em “Seminário Temático”, tem-se uma disciplina totalmente voltada para o ambiente externo, em que se busca trazer profissionais. Diz que essa disciplina

tem um corpo teórico básico sobre educação especial, sobre configuração histórica, social e durante todo o tempo da disciplina, 40h, são convidados profissionais da área da Educação Especial, envolvendo tanto a deficiência auditiva, quanto a visual, motora, mental, os transtornos invasivos do desenvolvimento. Abordam-se, também, as dificuldades de aprendizagem, não como deficiência, mas com uma configuração de necessidade especial. O Seminário temático é interessante porque a gente traz muita gente de Curitiba que está fazendo um trabalho legal.

Em relação às questões de aprofundamento, P1 salienta que os alunos que mostram mais interesse pelo tema são aqueles que

eventualmente já têm uma relação com a educação especial, já fizeram algum curso, ou têm algum caso entre os familiares. Isso traz muitos alunos para a disciplina optativa, pois quem tem um irmão ou primo que tenha necessidade especial, ou durante o estágio descobriu um caso pelo qual se interessa, procura saber mais sobre o tema. (...) como um aluno que foi para o estágio de proficiência do ano passado, ficou apaixonado pela configuração do autismo e está estudando isso. Então, eu o estou estimulando a fazer a disciplina de “Educação especial na área não escolar” para que ele busque mais informações para prosseguir.

P1 esclarece que entende que o trabalho com a Educação Inclusiva não pode ficar reduzido somente à disciplina específica em si, mas que deve permear todo o conteúdo das demais disciplinas da grade e, porque acredita nisso, conta que já se propôs a realizar

participações eventuais nas disciplinas deles, durante os primeiros anos eu ficava divulgando sempre para que os colegas não esquecessem que nós éramos da educação especial. Na época, havia a disciplina estrutura e funcionamento do ensino, e era possível oferecer um módulo para os alunos, abordando a Educação Especial. Essa disciplina agora chama-se “Organização e Gestão da escola” e quem dá essa disciplina e tem o pé na Educação Especial puxa a discussão, os demais não fazem isso. Então, há dificuldades paralelas: a sociedade e a sociedade acadêmica, entender que esse é um assunto muito específico, para especialista e que os acadêmicos não precisam saber disso, normalmente, e está aí o problema pois, (na opinião deles) quem quiser saber mais tem que buscar uma pós-graduação. Essa é uma concepção bastante complicada!

Especificamente em relação à Formação do Professor para a Educação Inclusiva”, P1 afirma que esse acaba sendo

“um tema tangencial, porque dentro da pedagogia existe o eixo formação do professor, que a gente não gosta de tratar separadamente. Aqui na nossa pedagogia sempre se procura contemplar a pedagogia como a indissociabilidade entre docência, organização e gestão dos processos educativos e pesquisa”,

e complementa que

Procuram não separar esses três eixos. É um grande desafio vencer essa resistência, mas o professor é quem estará em contato com as crianças, porque nós formamos até as séries iniciais, no curso de Pedagogia que aí está ele tem pouca entrada no tema, que conteúdos devem compor a formação desse professor que vai trabalhar com a

criança que tem necessidades especiais. Tudo isso acabou reduzido a fundamentos, etiologia, caracterização, como se manifestam, quais são... Esta tipologia das deficiências é muito pouco para estudar tudo isso.

Na seqüência, P1 aponta que as dificuldades existentes para o trabalho com a disciplina são muitas, como

a carga horária reduzida, uma concepção demasiadamente calcada na idéia de que esse é um tema para especialistas - os especialistas que resolvam essa discussão, portanto ela não perpassa as discussões das disciplinas que não têm essa ementa - e a outra dificuldade é tentar construir, na graduação, a proposta do curso, para que esse profissional que quer trabalhar com a inclusão busque a pós-graduação, mas você não acha (esse curso) na área pública.

Na I2, a disciplina referente à Educação Inclusiva, que antes era inserida no sétimo e oitavo períodos, passou a ser ofertada em períodos anteriores, uma vez que os professores envolvidos com a parte prática da formação perceberam que, para que os acadêmicos pudessem aproveitar com mais qualidade a teoria trabalhada em sua articulação com a prática, havia a necessidade de que os conteúdos referentes a determinadas disciplinas fossem discutidos em etapas anteriores às do estágio curricular, conforme palavras da C2:

Na matriz nova, essa disciplina mudou para o terceiro e quarto períodos, em função da seguinte discussão: os alunos vão para o estágio e, nesse estágio, sentiu-se a necessidade que eles tivessem algum suporte, pelo menos teórico mínimo, acerca da educação especial e da inclusão, para que pudessem atuar. Porque a educação especial não está dentro da escola especial.

Na I2, para que as atividades práticas oferecesse maiores subsídios à formação dos acadêmicos havia necessidade que a disciplina, antes ofertada no último ano do curso, passasse a ser oferecida no terceiro e quarto períodos. Essa preocupação foi considerada para que os alunos tivessem algum suporte, pelo menos teórico mínimo, de acordo com palavras da C2, acerca da educação especial e da inclusão, uma vez que, na escola comum, onde são realizadas as atividades de estágio, a existência de alunos com deficiências é uma realidade e então o acadêmico vai para a prática pedagógica, nas turmas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Essa atuação no estágio vai acontecer no quinto ou no sexto período, depois ele vai para o estágio em gestão. Ele só teria esse conteúdo no final do

curso, mas precisaria disso antes porque o aluno já está na prática, no enfrentamento do estágio.

Em função disso, os acadêmicos necessitam de conhecimentos que lhes permitam entender como acontece o processo ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que essa realidade poderá ocorrer quando estiverem inseridos, na escola comum, como profissionais da educação.

A C2 ainda complementa que a educação especial não está dentro da escola especial e, com isso, ela considera que essa modalidade educacional também está presente no ensino regular, por isso defendeu a antecipação das disciplinas Educação Especial I, no terceiro período e Educação Especial II, no quarto período.

Afirma que essa antecipação não encerra as discussões na própria disciplina, porque ela entende que as deficiências devem se constituir em conteúdos a serem abordados em outras disciplinas da matriz curricular, numa perspectiva de transversalidade, conforme suas palavras, ao se referir aos alunos com deficiências. Ela aponta que há outras disciplinas na matriz curricular que contemplam as discussões sobre Educação Inclusiva, como por exemplo

as disciplinas “Dificuldades de aprendizagem I e II”, em Alfabetização, também se trabalha a questão da alfabetização da criança com necessidades educativas especiais, então existem outras disciplinas que também são complementares a essa formação, que não têm o nome “educação especial”, mas que não deixam de fazer a reflexão sobre toda essa questão relacionada a educação especial.

Em relação aos desafios impostos pela disciplina, observa-se que C2 reconhece as dificuldades impostas pela discriminação social existente, porque há acadêmicos que ainda apresentam rejeição à ideia do trabalho com alunos com deficiência, pois

A maturidade do aluno é me chama atenção. Certa vez, quando eu estava trabalhando essa parte da disciplina, havia uma aluna na sala de aula, um pouco dispersa e eu a chamei para se envolver um pouquinho mais com o tema e a resposta dela foi assim: “mas professora, eu nunca quero trabalhar com criança especial, eu não quero isso pra minha vida”. Eu continuei conversando com ela, informando que, então, ela estaria no curso errado, porque a educação especial não é um mundo à parte, ela está dentro do ensino regular e que o profissional da educação não tem oportunidade de escolher o aluno com o qual vai trabalhar.

C2 continua afirmando que o que lhe chama a atenção é a existência do preconceito em relação ao aluno especial, principalmente quando se fala da criança especial, do deficiente mental, do surdo, do cego, porque crianças especiais são muitas, segundo suas palavras, incluindo nessa categoria aquelas com dificuldades de aprendizagem e outras, como a criança segregada da sociedade, que também é uma criança especial. Essas necessidades estão todas elencadas nos documentos que apresentam o que é a deficiência e ela confirma que

O preconceito ainda é uma questão que vai além do teórico, muito além da academia. É uma questão pessoal. Então, eu vejo que o objetivo dessa disciplina e das disciplinas complementares é trabalhar e se ser humano na universidade, que precisa ter um outro olhar para esses outros seres humanos que são seus irmãos, e que eles mesmos (os acadêmicos) podem ser acometidos de algum acidente que os leve à surdez, à demência, enfim que provoque alguma deficiência, temporária ou definitiva.

Com relação ao professor que trabalha a disciplina, C2 informa que essa professora tem a formação na área, além de ter envolvimento, formação, atuação diferente da atuação da própria coordenadora, porque ela foi sempre inserida na educação especial, isto é, seu histórico profissional sempre esteve voltado especificamente para a atuação nessa modalidade. No entanto, ela reafirma que

enfim, são lados diferentes desse trabalho. (Ela) É uma pessoa muito preparada, também, para essa atividade, que lançou o seu livro sobre inclusão. (A disciplina) é concebida dentro do currículo como uma disciplina teórica, porém, a forma como a professora atua é fazendo a inserção desse aluno na prática, com visitas às escolas especiais.

A professora – P2 - afirma que iniciou na I2 com a disciplina Educação Especial, desde 1999. Ela fala que

essa disciplina está mudando de nome”, antes era “Educação especial”, depois passou para “Educação Inclusiva”, voltou para “Educação Especial Inclusiva” e, atualmente, existe uma terminologia diferente, houve mudança inclusive em relação à concepção da disciplina, porque existe um conceito de educação especial que eu tento passar para os meus alunos, que a educação especial é um apoio da educação, faz parte da educação. Então, é uma forma de se trabalhar, de se construir com os alunos determinados conceitos e isso eu tento focar nas minhas aulas, porque ele (o acadêmico) não pode pensar que a educação especial é algo separado de todo o sistema de educação e isso é muito

comum a gente ouvir: a educação especial é uma forma e a educação comum é outra...

Confirmando suas preocupações, P2 afirma que pesquisa bastante sobre o assunto, até porque a escola especial também é uma escola regular, que necessita de todo o aparato legal, como autorização de funcionamento, aprovação de sua estrutura

e que normalmente emprega-se a terminologia educação especial e educação comum”, mas que “a educação especial é uma parte do sistema educacional. Então, como diz a legislação, é uma modalidade de ensino, ela deve estar perpassando todos os níveis e é isso que eu tenho que passar nas minhas aulas.

Ela é enfática ao afirmar que

não dá pra dizer que é uma educação separada, diferente. Tem características diferentes, tem metodologias diferentes, mas ela faz parte do sistema educativo.

Ela aponta que, ainda que houvesse um momento em que a disciplina, com todas as mudanças sofridas ao longo do tempo, era trabalhada de maneira fracionada, dividida em áreas distintas, uma para condutas típicas e transtornos de comportamento e outra trabalhava com a deficiência auditiva e visual, outra ainda com a deficiência mental. Atualmente, os conteúdos da disciplina são distribuídos em dois semestres, trabalhados pelo mesmo professor, embora ainda assim não seja suficiente, porque a carga horária a

não possibilita que se dê conta de trabalhar todas as políticas e toda a questão das metodologias para o atendimento pedagógico dessas patologias, então 36h é muito pouco tempo. Hoje a disciplina é anual, então de 36h passou para 72h, foi aprovada a ementa da disciplina, que contempla no primeiro semestre, as causas, organização, desenvolvimento, aprendizagem de todas essas diferentes áreas: Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Mental, Deficiência Física, as Condutas Típicas e os Transtornos de Comportamento, todo processo de aprendizagem, relação família escola e, no segundo semestre, dividiu-se o programa. No primeiro semestre, são trabalhados conceitos, causas e conseqüências e, para o segundo semestre, eu vou trabalhar as políticas e os tipos de serviço. Por que daí, ao trabalhar as políticas, você já vai falar da promoção do professor, da necessidade de participação das famílias, legislação, a organização de centros, escolas, classes, e agora até a proposta nova, tentando fazer uma relação desse atendimento com a concepção de educação e metodologia para cada área.

A professora comenta que, após toda essa regulamentação, a matriz curricular ficou mais adequada de acordo com a concepção vigente no curso, o programa ficou melhor distribuído e a carga horária foi ampliada. No entanto, P2 afirma que as dificuldades ainda são muitas, que as alunas trazem casos específicos, situações que estão acontecendo na escola, para as quais os acadêmicos necessitam de orientação no sentido da condução do processo ensino-aprendizagem.

Na verdade elas querem entender a situação para poder ensinar bem. Isso eu acho um ponto bem positivo na disciplina. Apesar de eu ter sempre trabalhado com a deficiência mental, até pela própria formação, a gente acaba buscando outras áreas para dar conta.

Com relação aos desafios da disciplina, P2 informa que eles existem, que há falhas e que há necessidade de incentivo ao estágio em classes que tenham alunos de inclusão e em escolas especializadas. Existe, também, a necessidade de se estabelecer a diferença entre a escola especializada e a escola comum, deve-se incentivar o conhecimento das funções e do papel da escola especializada no contexto educacional e, dessa forma, ela complementa que

tanto nos cursos de pós-graduação em Educação Especial, quanto na graduação, eu acredito que seria interessante conhecer centro de atendimento, escola especializada, o que é um apoio pedagógico, quais as diferenças entre sala de recursos e sala especial, e são todos esses espaços que possibilitam que o processo de inclusão se efetive gradativamente. Então, acho que um dos objetivos da formação é esse.

Ou seja, P2 defende que um dos objetivos do curso de formação de docentes é, portanto, preparar o acadêmico de maneira abrangente e para que o mesmo possa assumir, integralmente, o papel e as funções pertinentes ao exercício nos diferentes espaços educacionais, sejam eles da escola comum ou em outros espaços onde existam alunos com deficiências.

Com relação ao que P2 entende como um grande desafio para essa formação inicial do docente, ela acrescenta que

uma das coisas é nós sabermos e trabalharmos muito bem as metodologias. Essa é uma dificuldade para atender aos alunos na diversidade. A década de 80, 90, foi bem instrumental. E existem métodos diferentes que possibilitam a construção de uma metodologia adequada, portanto não se deve tirar algum procedimento que já está comprovado

cientificamente, que funcionou e que a gente pode estar utilizando no dia-a-dia. Isso porque não cai do céu uma metodologia que faça esse aluno aprender.

P2 entende, então que, no processo de formação inicial, os acadêmicos devem ter contato com as teorias construídas a respeito da aprendizagem e das metodologias de ensino-aprendizagem para que cada um desses acadêmicos possa adaptar a metodologia específica à situação encontrada, às necessidades de cada aluno e essa é, segundo ela,

uma das questões que a gente tem que trabalhar com nossos alunos dentro da formação inicial, apresentar para eles todas as possibilidades de metodologias e encaminhamentos possíveis e deixar que eles passem a estruturar e reorganizar essas metodologias que já existem na sua prática.

Aqui na minha área de educação especial: os planos de educação complementar, os planos de atendimento individualizados, os Referenciais Curriculares Nacionais, assim por diante, todas as metodologias que a gente tem de educação especial e que são possíveis de serem desenvolvidas no ensino comum.

Uma outra questão que P2 considera importante é a necessidade de que se pense no processo de formação, a vivência da prática, porque nenhuma teoria se torna teoria se não foi experimentada, porque a teoria vem da prática.

Ela acrescenta que, no processo de formação, deve-se oportunizar aos acadêmicos esse espaço de reflexão, possibilitar que eles olhem essa escola, compreendam, (e para isso) têm que vivenciar, tem que entender, tem que estudar e a formação têm que se dar nesse princípio e ainda aponta que deve-se, no processo de formação trabalhar as metodologias, fazer com que eles (acadêmicos) observem a prática realmente e nós, pesquisadoras e formadoras, precisamos ter clareza do que se pretende com nosso trabalho docente.

P2 acrescenta, de maneira bastante incisiva, que

é fácil pegar uma disciplina com 36h, duas aulas semanais, que tem uma ementa, dividir essa ementa e reproduzir aquilo que se estudou naquelas duas horas aulas. Agora, construir realmente uma concepção que faça diferença lá na vida desse profissional, porque o que ela está construindo aqui ele vai usar para sua vida, esse é o nosso grande desafio.

Na I 3, a coordenadora, C3 informa a existência de uma disciplina específica que é

“Fundamentos da Educação Especial” agora, com a nova nomenclatura, “Fundamentos da Educação Inclusiva”. Porém, todas as disciplinas vinculadas à formação específica do pedagogo, por exemplo: “Organização do Trabalho Pedagógico”, “Pesquisa e Prática Pedagógica”, que é o nosso estágio (que vai desde o primeiro até o oitavo período), (em resumo) são, também, vinculadas à formação do professor e do pedagogo, sempre trazem essa abordagem.

C3 aponta que, em sua instituição, o trabalho com os conteúdos das diferentes disciplinas acontece de forma interdisciplinar e que a questão da educação especial é tema recorrente em todas as disciplinas, sendo que ela cita “por exemplo, a disciplina de Legislação, que trabalha toda a questão da legislação educacional e, conjuntamente, trabalha também a questão da Educação Especial” e,

Com relação ao estágio, a investigação é feita na escola, se existe ou não classe especial, como é que ela trabalha com crianças inclusas, então, assim, há uma disciplina específica, que é focada para trabalhar as questões dos fundamentos da educação especial.

Especificamente em relação ao professor que trabalha a disciplina de Fundamentos da Educação Especial C3 enfatiza, inicialmente, a questão da formação e da experiência da professora com essa modalidade educacional em diferentes níveis e, conforme suas palavras

A professora que trabalha com essa disciplina é pedagoga, mestre em educação também, tem uma experiência enorme com a educação especial, na rede pública, na Prefeitura Municipal de Curitiba e é uma estudiosa do assunto. Hoje, inclusive, ela está aqui coordenando a pós-graduação em Educação Especial.

Em sua fala, C3 considera relevante a formação do professor para o trabalho com a diversidade, sendo que ela salienta que no momento atual, estamos na questão da educação inclusiva porque antigamente, nós (professores), escolhíamos trabalhar com essa ou com aquela outra área. Hoje, com a questão da diversidade o professor se forma professor.

Além disso, ela aponta que, na I3,

um dos nossos grandes diferenciais é o ensino de Libras e, desde que o curso existe, ele passou a integrar o currículo, apesar de ser ofertado como uma atividade complementar.

Com relação aos desafios impostos pelo trabalho com a disciplina no curso de formação, C3 aponta que

mesmo todos os trabalhos que a gente vê, e até as pesquisas mais assistemáticas sobre a inclusão apontam que o grande problema da inclusão é a falta de formação do professor, porque o professor não é formado pra receber um aluno inclusivo". Segundo ela, essa formação é prejudicada por "décadas de deformação" aliadas às dificuldades de "condições concretas, no sentido que você não tem uma sala de aula adequada, você não tem uma assistência, você não tem um contra turno, você não tem recursos...

e, na seqüência, ela aponta que

O que adianta você ter um aluno surdo dentro de sala de aula e só ficar dizendo para o professor que ele tem que lembrar de falar olhando para o menino, porque o menino faz leitura labial? Não resolve só isso. Você tem que ter um programa de computação, você tem que ter os documentos scaneados, você tem que ter uma série de outros recursos que realmente possibilitem o aluno se apropriar daquele conhecimento, para o aluno cego e para o surdo também, você precisa ter um intérprete, o professor não sabe Libras... Não sei quantos anos nós vamos levar para conseguir formar um professor... agora, o ideal, ideal mesmo, seria que todos nós, professores da faculdade e os nossos alunos, fossem formados em Libras.

C3 considera que existe uma deficiência muito grande de formação de professores em geral e professores de educação especial muito mais, acrescentando que acredita que isso seja decorrente das escolhas que os profissionais vão fazendo e que quem quer trabalhar na área acaba se aperfeiçoando. Ao referir-se à professora que trabalha a disciplina na I3, C3 salienta que o processo de formação foi fundamental para justificar a escolha de P3, uma vez que a professora anterior fazia o trabalho com a Educação Especial muito mais com a questão do lúdico ... ela não tinha uma formação específica na área ... era uma profissional que transitava, mas não tinha uma formação específica. Dessa forma, C3 conclui que

para mim, foi muito significativa a vinda da P3, justamente por isso ... eu sabia do histórico dela, de sua vivência como educadora, reabilitadora, profissional que atua em Centros Municipais Especializados, então ela sabe realmente qual é a necessidade. Além de ser uma estudiosa da área ela tem a vivência. Então acho que essa aproximação da vivência, da prática articulada à teoria, dá credibilidade quando se procura mostrar ao acadêmico - olha o que está acontecendo na área, até para confirmar que não é só o que a literatura traz.

De acordo com as palavras da C3, P3 é uma professora com preparo profissional condizente às necessidades de trabalho com a disciplina no curso de formação porque tem condições de articular a teoria à prática. Nesse sentido, P3 afirma que

A disciplina que eu trabalho aqui é “Fundamentos para as necessidades educacionais especiais”, organizada em um período, um semestre, porém tem uma carga horária de 80 h aula. Procuro trabalhar as questões teóricas e aliar a prática, porque grande parte das ementas em relação à Educação Especial contemplam apenas a teoria. Inclusive, se você pegar a ementa, observa que é um documento frio, que não traz a orientação para a dinamização do trabalho. No entanto, existem inúmeros conteúdos, desde o processo histórico, as questões atuais, aos transtornos indicados na atualidade, ou seja, os transtornos de déficit de atenção e a dislexia e as outras “dis”. De ssa forma, a maioria das disciplinas, por terem um pequeno tempo a serem ministradas, ficam muito mais reduzidas às questões teóricas, ou seja, voltadas para as questões conceituais.

Devido à questão da carga horária da disciplina em relação ao montante dos conteúdos a serem trabalhados, P3 procura fazer uma articulação da disciplina de Fundamentos com outras disciplinas da grade curricular, até mesmo para que os acadêmicos percebam que a atuação do professor em sala de aula não é compartimentalizada, as articulações com outros campos do conhecimento são necessárias para que o conhecimento se efetive ou para que sejam ampliadas as possibilidades de exploração e investigação. Isso é confirmado quando ela aponta que

A gente não consegue trabalhar muito as questões práticas, as questões de adaptações curriculares de cada deficiência. Eu não digo que em oitenta horas se consiga fazer isso, porém pelo fato de ela ser trabalhada no sexto período, aqui na faculdade, trabalha -se muito junto com a disciplina de “Pesquisa e Prática”. Nesse momento, os alunos já estão em campo e estão fazendo sua docência, portanto, desde a primeira semana de aula do semestre, eles já estão dentro da escola e dentro da sala de aula em que eles irão fazer sua regência, seu período de trabalho efetivo com os alunos. Então, eles já estão observando, discutindo com o professor...

P3 aponta que se faz, nessa disciplina, um trabalho de pesquisa organizando, dentro da sala, a articulação da teoria com as dúvidas que os acadêmicos levantam ou que trazem para a sala de aula, sejam elas representadas pelas dificuldades que estão encontrando nas salas em que realizam as atividades de observação, tanto da forma como o professor interage

com esse aluno dito diferente, quanto em relação às adaptações curriculares que esse professor regente da turma procura efetivar para atender o aluno com necessidades educacionais especiais. P3 aponta que

nós vamos construindo a nossa disciplina, a partir das necessidades que eles trazem desse momento de observação das diferentes salas em que eles estão inseridos, sempre tomando o cuidado de trabalhar todas as questões referentes ao contexto das deficiências, mesmo que não apareçam todas as deficiências ou todos os transtornos no campo de estágio”, principalmente porque “eles podem se deparar no futuro com outra deficiência que não tenham encontrado nesse período agora da realização das atividades da disciplina de “Pesquisa e Prática”.

P3 aponta, ainda, que sua visão do contexto da disciplina é decorrente até mesmo da sua experiência de trabalho na prefeitura, onde atende crianças em processo terapêutico educacional. Dessa forma ela acredita que, em seu trabalho com os professores, na escola, é fundamental manter a parceria desses profissionais com o centro de atendimento, com o objetivo de que os alunos atendidos possam de fato apreender os conteúdos que estão sendo trabalhados naquela série ou etapa. Ela salienta que

é esse o objetivo. E, para que isso aconteça, nós precisamos promover adaptações curriculares quer seja em nível de objetivo, de procedimento metodológico ou de avaliação, mas isso deve estar acontecendo durante todo o tempo, se não o processo de inclusão de fato não vai acontecer jamais. Este aluno sempre estará à margem dos demais em sala de aula.

Por considerar como fundamentais esses aspectos sob o ponto de vista de profissional especializada no trabalho com EE, P3 traz para dentro da faculdade sua visão de trabalho articulado e, por isso, confirma que

nós organizamos desta forma a disciplina aqui e tentamos que ela tenha um movimento o mais eficaz possível, para que nossos acadêmicos possam compor a questão teórica com as necessidades que observamos no campo de estágio.

Na realidade, é essa articulação da teoria com a prática que se constitui, sob o ponto de vista de P3, o grande desafio representado pela temática da disciplina, pois ela espera que, num futuro próximo,

o curso de Pedagogia se organize, se estruture de uma forma diferenciada e que não aconteça todo um trabalho tentando ensinar o s

alunos a atenderem os alunos ditos normais e daí, vem uma disciplina, como se fosse a redentora de todas as dificuldades, que tenha situações prontas, construídas, sobre como ensinar todos os alunos, como trabalhar com todos, nas diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, Música, Educação Física, enfim, todas as adaptações curriculares necessárias. Isso é utópico.

Na seqüência de sua fala, P3 esclarece que

eu acredito que isso deva acontecer, que não possa existir educação especial e educação regular, que o adjetivo “especial” deva, dentro em breve, cair dessa configuração. Acredito que todas as metodologias, todas as disciplinas do curso, não só de Pedagogia, mas de todas as outras licenciaturas, estejam trabalhando desde o primeiro semestre, voltados para todos! Se a educação é para todos e se isso está no Plano Nacional, está no último decreto agora do ano passado de abril com a construção do Plano de Desenvolvimento da Educação, que nós temos até 2022 para darmos retorno à sociedade, está lá bem clara a questão da nova organização da escola...

P3 finaliza sua fala, em relação aos desafios da disciplina, apontando que

todas as disciplinas devem estar voltadas para atender a todos e esse atendimento a todos significa que não existe uma grande quantidade de alunos normais e cerca de cinco a dez que são alunos com necessidades educacionais especiais, de alguém que vem e ensina outro alguém, que ensina a trabalhar só com eles.

Na seqüência, a próxima pessoa a ser entrevistada foi P4, que possui um percurso dentro da Educação Especial e ministra as disciplinas denominadas Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva I e Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva II, que até o ano passado figuravam no currículo antigo como Necessidades Educacionais Especiais, também ministradas em dois semestres. Ela informa que

neste momento eu estou com duas turmas de Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva II, no quarto período, então isso quer dizer que elas já tiveram no terceiro período. A gente trabalha muito a questão das concepções, fundamentos da educação especial. Eu procuro trabalhar uma perspectiva histórica, que nem sempre nós falamos em educação especial, porque educação especial é um fenômeno relativamente recente, e o que é educação especial? Como ela se constituiu efetivamente como educação especial? Na prática, ela acabou se constituindo como uma educação à parte, que foi desenvolvida paralelamente à educação regular. Então, eu trabalho com essa contextualização histórica, social e política, com autores como Mazzotta, mas há outros autores com os quais eu trabalho,

principalmente a questão da concepção, a questão das políticas, os aspectos legais como legislação, LDBENEN.

P4 apresenta, em sua fala, a concepção que defende sobre as formas de trabalho com a disciplina, enfatizando que as questões teóricas, conceituais, devem ser bastante discutidas nos cursos de formação, porque

é importante o professor ter a prática, mas para mim é extremamente importante que a gente examine a concepção. Mesmo porque, se eu quero fazer uma prática inclusiva, e eu tenho uma concepção extremamente segregacionista, ou uma concepção de doença, de padronização, de entender a questão da deficiência como uma que são patológica, e isso está na base da sua prática. Se você tem uma concepção como essa, então sua prática vai se caracterizar efetivamente como uma prática remediativa, muito mais assistencialista, então tenho trabalhado muito com elas assim, e a gente acaba ocupando certo tempo da disciplina, principalmente no primeiro período, nos “Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva I”, com concepção teórica, filosófica, epistemológica e política, e você tem que trabalhar bastante nesse contexto.

A partir dessas questões, P4 aponta que, na seqüência,

na disciplina de “Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva II”, a gente vai contextualizar, dentro das necessidades educativas especiais, os alunos com dificuldades, ou com necessidades diferentes. Ai, a gente acaba trabalhando a deficiência mental, a deficiência visual, a surdez, a atenção, as condutas típicas... e é exatamente esse trabalho que eu estou fazendo agora - a gente está conceitualizando cada uma dessas áreas e trabalhando também uma perspectiva importante das adaptações curriculares, daí para a inclusão, trabalhando nessa perspectiva mesmo, principalmente adaptação de pequeno porte.

Com relação às adaptações curriculares de pequeno porte, a professora informa que levanta questionamentos como “Como é o papel do professor? Como é que o professor pode trabalhar? Que ações ele pode desenvolver, diretamente, no dia-a-dia? Que tipo de conhecimento ele pode e deve ter em relação a esse trabalho?”

PE1 faz eco a essas preocupações e avança em seus questionamentos:

Fala-se que a discriminação é prejudicial à sociedade, mas a generalização é muito mais. A generalização é terrível para a sociedade. Por exemplo, a criança com condutas típicas, como incluí-la na escola comum? Não adianta você dizer que a escola está preparada se o pai não tem como levar essa criança, lá. Leva um dia, dois dias, mas tem que levar o ano inteiro.

Essas indagações apontam para aspectos do problema da formação profissional, uma vez que questões sociais também estão relacionadas, permeiam a questão da educação inclusiva. Então, não basta ao profissional possuir uma formação que lhe permita trabalhar com o indivíduo com deficiência – esse profissional tem, também, que conhecer o contexto em que vive esse indivíduo, como é a sua família.

P4 informa, em sua fala, que essa preocupação existe e vai mais além, ao informar que agora, no quarto período, eles (os acadêmicos) estão tendo também, em paralelo, “Libras”, que já está incluída nesse currículo, que não complementa, mas tem uma afinidade com a disciplina voltada para a EE, assim como uma outra disciplina que se chama “Dificuldades de Aprendizagem”, que foca especialmente a questão das dificuldades específicas relacionadas à aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática, e também TDAH.

Resumindo sua fala, P4 traz que

Num panorama geral, em “Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva I”, trabalha-se mais num aspecto mais conceitual e das concepções mesmo de educação especial, os fundamentos e, na dois, a gente trabalha mais o aspecto teórico prático mesmo. Fez-se, nesse início de semestre, uma pesquisa por conta das adaptações curriculares, com os alunos do quarto período, uma vez que eles já têm inserção em alguma escola, principalmente nos CMEI’s – Centros Municipais de Educação Infantil.

No primeiro semestre em que a disciplina é trabalhada, é feito um reconhecimento, uma vez que a maior parte dos alunos, por exemplo, não têm vivência, não têm contato com pessoas deficientes. Ela aponta que

No início da disciplina eu também faço uma avaliação diagnóstica, para ver qual é o conceito do aluno sobre deficiência. Depois, a gente discute bastante deficiência, o termo necessidades educativas especiais, trabalha com a questão do portador, do não portador, do deficiente visual, auditivo, ou surdez... Em seguida, consulto quais são as concepções, quem é a pessoa com necessidades educativas especiais, que concepções os acadêmicos trazem. Na sequência, eu examino a concepção de educação especial e de inclusão que eles trazem e descobre-se que a maior parte dos alunos não tem nenhum tipo de experiência, nenhum tipo de contato, ou é aquela coisa bem casual, como - “eu tenho um vizinho perto da minha casa...”, “eu vi”, “eu conheço”.

No segundo semestre, P4 traz que “eles já têm inserção em alguma escola, principalmente nos CMEI’s – Centros Municipais de Educação Infantil” então ela

sugeri uma atividade, como um laboratório, para eles descobrirem, pesquisarem como era a questão da acessibilidade, principalmente em termos físicos e também procurou levar os alunos, em visita, a instituições especializadas, para desmistificar a questão da formação do professor para esta ou para aquela modalidade de ensino, uma vez que

eu encontrava ainda alunos que diziam assim: 'Ah! Professora eu não gosto muito disso. Eu não vou conseguir trabalhar com alguém que tenha essa... Não vou trabalhar com isso' mas antigamente a gente podia dizer isso, você tinha essa opção de dizer - "não quero trabalhar".

Atualmente, complementa P4, se o acadêmico que quer trabalhar com educação, se quer ser professor, não vai poder mais fazer essa escolha.

O maior desafio para P4 em relação ao trabalho com a disciplina é o tempo, a própria organização curricular:

Acho que o maior desafio para mim, realmente, está em conciliar, em fazer um bom trabalho de base teórica e prática para que eles (os alunos) possam tanto fazer reflexões, problematizar a própria prática, investigar, não tomar as questões pelo senso comum, mas ao mesmo tempo também atuar, ter uma prática reflexiva, poder realmente exercer um trabalho, a maior dificuldade é essa.

Em relação à organização do curso na instituição em que trabalha C5 aponta que, de uma forma geral, a organização do curso contempla a formação do pedagogo a partir da concepção de que esse profissional pode atuar de forma mais ampla e abrangente o que exige, conforme suas palavras, que

a formação do pedagogo para as Séries Iniciais ou para a Educação Infantil, e mesmo para a gestão ou organização do trabalho pedagógico, não pode deixar de contemplar os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos da Educação de Jovens e Adultos, assim como da Educação Especial, como também do ensino médio e assim por diante. Por isso nós focamos Séries Iniciais e Educação Infantil, há várias disciplinas que focam isso e as práticas também. No que se refere à Educação Especial, nós temos uma disciplina na quarta série do curso: Fundamentos da Educação Especial.

A disciplina de Fundamentos da Educação Especial só aparece na grade curricular no último ano do curso, com 30h semanais. Ela considera que

não vai ser possível aprofundar, num semestre, todas as questões das diferentes modalidades da educação especial: DV, DA e outras. Será possível, apenas, que o aluno tenha uma visão geral deste trabalho. Por

outro lado, nós temos uma disciplina na quarta série também, que se chama “Pedagogia escolar: teoria e prática”, e na disciplina da terceira série de “Estágio curricular 2”, em que os professores procuram colocar os acadêmicos para fazerem a sua prática na gestão da escola e em ambientes extra-escolares, em diferente espaços diferenciados em que possa haver propostas pedagógicas, como em ONG’s, associações, institutos, ...

Depreende-se, da fala da C5, que ela acredita que, ao realizarem as atividades de estágio em escolas ou em espaços não-escolares, os alunos tenham oportunidade de vivenciar e aprofundar os conhecimentos trabalhados na disciplina de Fundamentos, além do que ela aponta a possibilidade de que essa vivência possa estar articulada a outras disciplinas da grade curricular que servirão, também, para o aprofundamento dos conhecimentos dos acadêmicos no campo de atuação com as Pessoas com Deficiências.

Pelo fato de ainda não ofertar a disciplina, percebe -se que C5 considera importante a existência de um trabalho com as Pessoas com Deficiências, mas como essa discussão ainda não está presente, de maneira efetiva, no contexto do curso, procura-se preencher as lacunas de formação com as

atividades complementares de 40h no primeiro ano, para atender aquela flexibilização curricular, 40h no segundo e 20 no terceiro. Nesse espaço, aqui, a gente tem proporcionado disciplinas, palestras, mini -cursos, que não estejam na grade e que contemplam aquilo que nós consideramos que haja uma lacuna no curso ainda.

E ela complementa que

já tivemos mini-curso de Libras, bem como Curso de Educação Especial de 12 ou 16h para os alunos, nessa semana de atividades complementares, que são realizadas com pessoas especializadas, com mestrado, doutorado, que vem e trabalham os conteúdos, porque essa é uma área que a gente pensa assim: que não está contemplada de uma forma efetiva na grade curricular.

Com relação ao professor que trabalha a disciplina, C5 aponta que a grade está tendo uma implantação gradativa, desde 2006, o que faz com que o trabalho com a disciplina se efetive a partir de 2009 - a inclusão da disciplina, no curso, só se efetivou a partir da adequação da grade às novas exigências curriculares para o curso de Pedagogia. No entanto, ela aponta que, ao buscar o professor para trabalhar a disciplina, o foco da escolha recairá sobre um profissional que tenha titulação condizente, mas que trabalhe na área, para que haja uma adequada

articulação entre teoria e prática. Nesse aspecto, C5 apresenta firmeza e segurança em relação às expectativas futuras voltadas para a formação dos acadêmicos.

Sintetizando as indicações nas entrevistas infere-se que: as coordenadoras e professoras entrevistadas consideram relevante a disciplina que aborda as questões da Educação Inclusiva no contexto da formação tanto que, no decorrer da pesquisa, observou-se que as instituições investigadas apresentam mudanças gradativas na matriz curricular, no que se refere à implantação de disciplinas e de carga horária que contemplem a temática, demonstrando o reconhecimento da necessidade de um tempo maior para que todas as discussões referentes ao tema possam ser aprofundadas. Os dados oportunizam indicar que os docentes procuram dar à disciplina um cunho prático, quando articulam os conteúdos trabalhados na questão da Educação Inclusiva aos conteúdos de outras disciplinas, principalmente aquelas que envolvem estágio curricular em Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou quando efetivam visitas técnicas a instituições especializadas de atendimento a Pessoas com Deficiências.

Essas questões são evidenciadas na produção teórica dos acadêmicos, principalmente nos TCC's, quando se observa o aumento progressivo das produções voltadas à temática em estudo neste trabalho.

O Trabalho de Conclusão de Curso, ou monografia é, segundo Facchin (2003, p. 185) “um estudo que obedece à estrutura do trabalho de cunho científico” e, conforme a ABNT, se constitui no “documento que representa o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido do que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina...”³ e deve ser realizado sob os encaminhamentos de um orientador. Ele se constitui, também, em uma exigência para a conclusão de curso em algumas instituições.

Para a realização desse trabalho, os professores das diferentes disciplinas procuram, desde o início do curso, despertar o acadêmico para a necessidade da pesquisa articulada à prática objetivando, com isso, a construção gradativa de um projeto de pesquisa que culmine com a construção do TCC. Esse despertar inclui

³ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: Preparação de folha -de-
rosto de livro. Rio de Janeiro, 1988. 3.7, p.2

um processo de sensibilização do acadêmico, para que seu olhar se torne mais crítico em relação a alguns aspectos do processo ensino -aprendizagem.

Com relação à temática abordada nesta pesquisa, observa-se que a questão da sensibilização do olhar para a Inclusão das Pessoas com Deficiências aparece na produção escrita dos alunos, principalmente nas instituições em que o professor que trabalha a disciplina específica, tem vivência prática na área, constatação fundamentada pelo levantamento dos TCC's das instituições pesquisadas.

Para o levantamento destes dados foi realizada análise documental e uma vez levantados os temas de estudos do TCC , foi organizado o quadro em que são indicados instituição, o número total de TCC's por ano e quantos trabalhos abordam o tema. Para este levantamento foram considerados os anos de 2005 a 2007, pois eram os TCC's disponíveis em cada instituição.

Não foi possível obter dados da instituição 1 sobre os TCC e, na instituição 2, foram considerados apenas os TCC's de 2007.

Assim, em 2005, do total de 182 TCC's em três instituições, quinze TCC's abordaram temas relativos à Educação Inclusiva e Educação Especial; Do Total de 155 TCC'S em Três instituições dezesseis TCC's a abordaram o tema; e do total 313 TCC's em quatro instituições em 2007, trinta e cinco trabalhos tiveram como foco de estudo à Educação Inclusiva e Educação Especial.

Cabe destacar que na I5, neste período, 2005 a 2007, apenas dois TCC'S abordaram o tema. Isto indica que a não existência de disciplinas específicas sobre a Educação Inclusiva implica que os cursistas não se sentem encorajados à investigação do tema.

Estes resultados podem ser verificados no quadro 6, a seguir.

QUADRO 6 PRODUÇÃO DE TCC'S NAS IES PESQUISADAS COM A TEMÁTICA DA PESQUISA

Instituições	Total de TCC 2005	Temática	Total de TCC 2006	Temática	Total de TCC 2007	Temática
I1	Nenhum	-	Nenhum	-	Nenhum	-
I2	s/ acesso	-	s/ acesso	-	160	13
I3	73	08	67	08	43	11
I4	96	07	56	08	93	09
I5	13	0	32	0	17	02
TOTAL	182	15	155	16	313	35

Fonte: Pesquisa de campo/2008.

O curso de Pedagogia da I1 não solicita, atualmente, de seus concluintes, o Trabalho de Conclusão de Curso, representado pela monografia ou artigo final, como se encontra costumeiramente. Segundo C1,

no currículo atual, vigente, nós não temos trabalho de conclusão de curso. No novo currículo, que será implantado a partir do ano que vem, haverá TCC. No currículo atual, o que os alunos produzem é um relatório do estágio obrigatório da organização escolar (que é o estágio do quarto ano). Os alunos produzem um relatório de estágio que, basicamente é considerado um trabalho de conclusão de curso.

Já na I2, existe a institucionalização do TCC, obrigatório como requisito parcial para a conclusão do curso. Em relação à temática da EE, C2 expôs que há muita procura de trabalhos de conclusão de curso e complementa que essa demanda vem crescendo. A produção acadêmica de TCC em 2007 foi representada por 160 trabalhos, sendo que 13 deles apresentaram a temática em discussão. Ressalta-se que não houve possibilidade de acesso aos percentuais de produção acadêmica de anos anteriores.

P2 acrescenta que

aumentou bastante de 2002 para cá, período em que eu comecei a acompanhar esses trabalhos de conclusão de curso. Mas não há conteúdo específico em metodologia de atendimento e, sim, na compreensão do conceito de inclusão e o que o pedagogo precisa fazer para garantir esse processo (...) como efetivar o processo de inclusão (...) mas justamente pelo entendimento de como se efetiva esse processo de inclusão. Agora, o que eu acho que é relevante, no processo é: como é que eu vou ensinar bem esse aluno, ou seja, estamos com o processo e agora, o que é que eu faço para que o processo aconteça de forma eficaz, de qualidade, para que realmente essa criança aprenda naquele contexto, porque é a função da escola?

Uma preocupação manifestada por P2 se refere à orientação aos Trabalhos de Conclusão de Curso, pois ela entende que essa orientação é fundamental no sentido de complementar a formação do acadêmico. Com relação a esse aspecto, ela afirma que

a orientação está sendo condizente com o que o aluno está esperando descobrir, porque o próprio pensamento, muitas vezes, do professor, não condiz com aquela concepção que está instalada dentro daquela determinada área, tanto na educação especial, quanto na escola comum. Essa concepção vai nortear todo o andamento dos trabalhos de conclusão de curso e vai construindo uma concepção que o profissional vai desenvolver lá na escola.

Na I3, observou-se, por exemplo, que houve um aumento de trabalhos cujos temas abordaram a questão das Pessoas com Deficiências quando chegou um novo professor, fato referendado pela coordenadora da instituição, que afirma que

nós temos uma deficiência muito grande de formação de professores em geral e professores de educação especial muito mais. Foi fundamental também, quando a professora – P3 - veio para cá para trabalhar a disciplina (Fundamentos da Educação Especial). Antes dela nós tivemos uma única professora, que fazia um trabalho de educação especial, mas muito mais com a questão do lúdico, ela não tinha uma formação específica na área. Para mim foi muito significativa a vinda da P3, porque eu sabia do histórico dela, de educadora, reabilitadora, atuando em Centros Municipais Especializados, então ela sabe realmente qual é a necessidade. Além de ser uma estudiosa da área ela tem a vivência. Então acho que justamente esse fato da vivência e entusiasmo pelo assunto, essa necessidade de mostrar “o que está acontecendo na área” é contagiante.

Investigando-se a produção dos alunos, observou-se que a fala da C3 é corroborada pelos dados obtidos, pois em 2005, de um total de 73 trabalhos, 8 apresentaram referente à temática; em 2006, esse percentual apresentou um pequeno aumento – de 67 trabalhos, 8 contemplaram a temática em questão e, em 2007, de 43 trabalhos apresentados, 11 privilegiaram o tema (Quadro 5).

Nesse sentido, P3 informa que o trabalho com temas voltados à Educação Inclusiva e/ou a Especial aumentou bastante e que a orientação de TCCs é realizada também por outros professores da I3.

Na I4, existe a solicitação de Trabalhos de Conclusão de Curso no curso de Pedagogia e P4 informa que a partir de 2003 ou 2004, ela começou a orientar vários trabalhos, dentro dessa área da educação especial, educação inclusiva .

Atualmente, a professora P4 informa que está orientando 8 trabalhos com essa temática, com conteúdos bastante diversificados, incluindo autismo e TDAH, além de educação inclusiva e outros com temática semelhante.

Na I5, pelo fato dos acadêmicos não terem tido acesso teórico ao tema, uma vez que a disciplina ainda não foi ofertada, observa-se a produção reduzida, uma vez que nos anos anteriores não houve produção. Em 2007, de 17 trabalhos, dois deles apresentam a discussão da temática e agora, em 2008, C5 aponta que, neste ano, 2008, há dois trabalhos encaminhados para apresentação ao final do segundo semestre.

Da análise das entrevistas, proposições curriculares e dos trabalhos TCC's dos alunos evidencia-se que:

Os cursos de Pedagogia incluem estudos sobre a Educação Inclusiva na perspectiva de formação complementares;

Os professores que ministram as disciplinas possuem formação específica sobre campo da Educação Especial e Inclusiva, experiência de docência e organização do trabalho pedagógico em instituições especializadas e na escola comum;

Um pequeno número de alunos do curso procura aprofundar esta área de atuação, mas alguns deles manifestam que não pretendem atuar em Educação Especial e não tem consciência de que estas crianças estão na escola comum;

Em algumas das instituições pesquisadas o estágio inclui a possibilidade de vivência com a docência para a educação inclusiva.

No entanto, cabe destacar que ainda o tratamento da formação para a educação inclusiva é abordado de forma complementar e restrito ao campo disciplinar, pois não há preocupação de incluir em outros campos disciplinares.

Ressalta-se que, nas instituições, a proposição das disciplinas ainda é difusa e indefinida, pois há mudanças constantes na nomenclatura das disciplinas.

Ocorre um movimento de passagem de compreensão da abrangência e de concepção desta área, quer dizer, não está definida a formação para a Educação Inclusiva. A abordagem direciona-se ora para Educação Especial Especializada, ora para Educação Inclusiva na escola comum.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou diagnosticar a questão da Formação do Professor Licenciado em Pedagogia para atuar com a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Comum, em uma amostra do universo das instituições de ensino superior da Cidade de Curitiba, que ofertam o Curso de Pedagogia.

A definição por examinar o curso de Pedagogia deve-se ao fato de ter, este curso, o compromisso com a formação do professor e gestor escolar para a educação básica, conforme determinam as atuais Diretrizes Curriculares.

A Constituição Federal de 1988, que preconiza em seus artigos 205, a educação como direito de todos e o 206, inciso I, estabelecendo a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios do ensino, preconiza uma nova política direcionada para a Educação para todos, meta almejada desde longa data e finalmente assumida pelo Estado.

Os movimentos pela inclusão, iniciados em 1990, culminam na Declaração de Salamanca, descortinando para o mundo a necessidade de uma Educação Inclusiva em que todos, sem distinção, devem usufruir o direito ao conhecimento e acesso à cidadania.

No entanto, apesar dos avanços verificados em outros setores da vida humana, e mesmo com os movimentos sociais pela inclusão, constata-se que a educação inclusiva, embora apresente conquistas superiores que facilitam o acesso ao espaço físico e aos conteúdos, ao nível da Educação Básica, nos cursos superiores esses avanços e ou conquistas não estão tão evidentes, especialmente na formação dos professores, pois os indivíduos com deficiência ainda estão no plano das discussões e estudos. Assim, nas práticas formativas, a formação para a educação inclusiva é como não existisse, fosse invisível.

Nos parece que a formação destes profissionais entende que os mesmos nunca se verão frente a situações educacionais que exijam conhecimentos mais específicos sobre para sua efetivação, como o exige a educação inclusiva.

Sabe-se que o Brasil desperta para o compromisso social de resgate da dívida moral com seu povo, e lança um novo olhar, diferenciado, para a camada de pessoas excluídas, pois a Educação Brasileira, historicamente, é elitizada, servindo a pequenos grupos e alijando a maioria.

Nesse contexto, este estudo teve como intuito investigar como as Instituições formadoras de professores para a tarefa de inclusão vêm se organizando para dar respostas à diversidade, valorizando as diferenças, sem discriminação ou segregação.

A pesquisa demonstrou que, desde 1998, os sistemas de ensino e as instituições vêm buscando organizar-se para formar educadores compromissados com a educação para todos, mas ainda é muito frágil a teia de formação de educadores, para a atuação na escola comum, numa concepção voltada para a Educação Inclusiva.

O estudo dos documentos legais que fundamentam a implantação e o funcionamento dos cursos de graduação para formação de professores bem como os documentos que se constituem em marco teórico para a regulamentação da educação inclusiva apontam a necessidade de que a formação do professor é condição para mudança na prática pedagógica.

No entanto, os dados desta pesquisa permitem constatar que o Curso de Pedagogia, cuja missão é preparar os recursos de base para essa formação, ainda apresenta uma organização curricular que não contempla, de maneira bastante objetiva, o leque de respostas necessárias à efetivação do processo de inclusão.

Assim, considerando-se o primeiro dos objetivos propostos nesta pesquisa, analisar como se realiza a formação do professor nos cursos de graduação de Pedagogia, considerando a proposta e a prática desenvolvida, os dados pesquisados permitem indicar que, embora o discurso dos profissionais que atuam nas instituições pesquisadas, apontem para a existência de uma preocupação com a formação docente voltada à educação das pessoas com deficiência, na prática, isso ainda não ocorre de forma ampla e abrangente.

Evidencia-se, nas instituições pesquisadas, um discurso que aponta para práticas de educação inclusiva, mas algumas informações perdem sua força quando confrontadas com outras, em questões diferenciadas.

Já nas primeiras reflexões, não se percebe a existência de um fio condutor, de um eixo em torno do qual se estruturam as disciplinas, nem mesmo são perceptíveis os elos de ligação entre as disciplinas de um mesmo campo teórico, a formação é segregada ao campo disciplinar.

As matrizes curriculares das instituições pesquisadas oferecem, em algum momento do período de formação, disciplinas voltadas para a Educação Especial, portanto atendem às atuais Diretrizes do curso. Mas isto não é suficiente na abordagem da questão. Assim, uma das questões a ser apontada remete à questão semântica, conceitual e da relação conteúdo e forma. A nomenclatura das disciplinas nos currículos é Educação Especial. A ementa das disciplinas mantém este conceito, no entanto na prática, em sala de aula, a formação não está voltada para o trabalho em instituições especializadas, e sim para a atuação com a educação da pessoa com deficiência inserida na escola comum.

Pela análise dos documentos, as instituições tratam Educação Especial e Educação Inclusiva como se ambas se constituíssem numa mesma modalidade de educação, embora a fala dos professores aponte clareza em relação à diferença existente entre elas.

A segunda fragilidade está relacionada à ausência de articulação entre as todas as disciplinas ofertadas no curso, no que se refere à Educação Inclusiva, uma vez que as ementas contemplam apenas aspectos voltados ao ensino comum, sem qualquer referência à Educação Inclusiva. Reforça uma proposta com uma formação à educação inclusiva segregada a uma ou duas disciplinas. Os aspectos específicos para o trabalho com as pessoas com deficiência ficam restritos à disciplina e ao professor responsável por esse conteúdo. No conjunto do curso é como se o diferente não existisse.

Para que os pressupostos da Educação Inclusiva efetivamente sejam operacionalizados, os conteúdos das diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de Pedagogia, voltados para a formação de professores, carecem de articulação, possibilitando ao futuro profissional maior flexibilidade no trabalho pedagógico, uma vez que a Educação Inclusiva é uma realidade em todas as escolas.

O segundo objetivo proposto era analisar se a formação acadêmica do corpo docente contempla a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência. Por meio de entrevistas com professores das disciplinas voltadas à Educação Inclusiva e com os coordenadores dos cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas, pode-se afirmar que os professores possuem formação acadêmica e experiência profissional na área da educação especial, o que lhes possibilita condições para o trabalho com os conteúdos, articulando-os à prática. Isso é um

desafio a estes professores, pois suscita uma nova forma de articular as ações no processo de formação para um contexto de educação inclusiva.

Os professores entrevistados apontam, em suas falas, a experiência profissional nesse campo, em instituições especializadas e em salas de aula com alunos inclusos nas salas comuns. Essa experiência profissional permite que façam a ponte, para os acadêmicos, entre a teoria e a prática, mas essa articulação acontece, na maioria das vezes, apenas no plano teórico. Os professores entrevistados não evidenciaram que buscam oferecer, como alternativa para a realização das atividades práticas, espaços que tenham o perfil de “inclusivos”, ou seja, escolas comuns que recebem e atendem, de forma indiscriminada, todos os tipos de aluno e buscam realizar, com eles, trabalho pedagógico que contemple os pressupostos da educação inclusiva.

Ressalta-se que uma das instituições pesquisadas – I3 – efetiva, em termos acadêmicos, essa ponte, uma vez que a disciplina está articulada com o estágio curricular, fortalecendo uma formação em teoria e prática.

Quanto ao envolvimento a realização de pesquisa sobre educação inclusiva, embora os professores responsáveis pelas disciplinas sejam pesquisadores no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva, com trabalhos acadêmicos relevantes e participação em grupos de estudos, apenas a I1 possui grupo de estudos voltados à temática em questão.

O terceiro objetivo do trabalho, efetuar o levantamento quantitativo dos trabalhos de conclusão de curso voltados ao estudo da pesquisa permitiu que se percebesse a articulação existente entre a formação/atuação do professor, por um lado, e a busca por temas referentes às questões investigadas neste trabalho, fato que se evidencia na I5 que, por ainda não ter ofertado a disciplina, não possui professor, o que resultou em apenas dois trabalhos que contemplam o tema. A coordenadora do curso explica o interesse dos acadêmicos, informando que ambos realizaram a pesquisa por motivação pessoal: um deles, por possuir um caso de pessoa com deficiência na família e, o outro, por ter realizado estágio em escola com alunos de inclusão.

As pesquisas sobre a questão indicam que, embora a escola cumpra o acesso das Pessoas com Deficiências, a prática não está numa perspectiva de trabalho adequada à situação.

As escolas comuns não estão adequadas desde a estrutura física, até sua organização pedagógica, a prática docente, para o atendimento a alunos com necessidades especiais, ou seja, é preciso, primeiramente, romper com uma cultura da uniformidade para uma cultura para a diversidade.

Nesse sentido, trata-se de uma ruptura com a formação de iguais, embasada em práticas tradicionais, que “já deram certo”, nas quais existem muitas amarras, preconceitos, engessamentos a serem rompidos e/ou desinstalados. Trata-se, também, de uma desconstrução, de um desmonte, de desfazer para dar espaço a novas aberturas e novas construções, que permitam brotar e desenvolver uma nova cultura, uma nova mentalidade, conseqüentemente uma nova prática que atenda, aí então, de maneira efetiva, os pressupostos da educação inclusiva e, numa concepção mais ampla e abrangente, os princípios da educação para todos.

Para tal, a formação inicial do professor carece ser revisada, reorganizada e, ainda que os currículos incluam uma ou duas disciplinas sobre educação inclusiva, isso será insuficiente para promover a mudança necessária na escola.

Destaca-se que, a existência de disciplinas, a pesquisa nos TCCs e as práticas no estágio, representam um avanço, tanto para a análise como para o favorecimento do estudo e compreensão de fundamentos, princípios e práticas para a educação inclusiva de Pessoas com Deficiências.

Nessa modalidade de formação acadêmica há, atualmente, pouco espaço para um estudo aprofundado de fundamentos e princípios e a situação fica mais grave quando se pensa que, mesmo nos momentos ou nos cursos de formação continuada, esse espaço de estudo/reflexão ainda é bastante restrito. Assim, sugere-se que, nos cursos de graduação, que correspondem ao espaço inicial de formação, efetivamente se contemple a articulação das disciplinas da matriz curricular com vistas à educação inclusiva das pessoas com deficiência porque esse é o momento em que o acadêmico disponibiliza mais tempo para estudo e reflexões, quando esse acadêmico está por um período maior em contato com os professores/ pesquisadores. É possível que, com esse aprofundamento, o acadêmico desenvolva novos olhares para a educação inclusiva das pessoas com deficiência e possa levar essas questões para serem discutidas no âmbito da escola comum.

A formação continuada atualiza, debate a prática, trabalha continuamente mas há necessidade que haja tempo e espaço para a realização de uma formação de base, uma formação acadêmica que forneça reflexão e compreensão densas sobre a educação inclusiva.

O grande desafio da atualidade é a existência de uma escola verdadeiramente inclusiva, que acolha e atenda a todos, sem distinção de qualquer espécie, cujo objetivo maior é o da universalização da educação para que ela seja, efetivamente, uma educação para todos.

Assim, finalizo este trabalho com a certeza de sua incompletude e que há desafios de continuidade para novas pesquisas, estudos e compreensões para estabelecer as mudanças necessárias a uma educação de fato para todos, ou seja, verdadeiramente inclusiva.

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
Paulo Freire

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Amélia. **Formação do professor para a educação especial** : história, legislação e competências . Cadernos : edição: 2004 - N° 24 . Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a2.htm>> Acesso em 18/10/2008.
- ALVES, Alda Judite. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, In: **Diário Oficial da União**, n.º 248, de 23.12.96.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Abril, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia**. Brasília, março de 2005.
- _____. Resolução n.º 01: Diretrizes Curriculares para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, n.º 92, 16. maio.2006.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Sub-chefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federal do Brasil**. 1988.
- _____. Secretaria de Educação especial/MEC. **Política Nacional de Educação especial na Perspectiva Inclusiva**. 2007.
- _____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 2, de 11 de Fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- _____. MEC. CNE/CEB. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001.
- _____. **Conselho Federal de Educação**. Parecer n. 295/69.1969.
- _____. MEC/SEESP. Portaria 1793/94 (que recomenda o atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais nos cursos de graduação), 1994.
- Brzezinski, Iria. (org) Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). **INEP/ ANPEd** : Brasília-DF: MEC/Inep, 2006. Série Estado do Conhecimento n.º 10.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Perplexidades na formação de profissionais da educação frente à LDB 9394/96: a (re) significação da formação do pedagogo. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno deficiente. São Paulo: EDUC, 1993.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2000.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERREIRA, Izabel Neves. **Caminhos do Aprender**. Brasília, DF : CORDE, 1993.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marli. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 16. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Helena. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Dez. 1999, vol. 20, n.º 68.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér Mantoan. O desafio das diferenças na escola. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Pensando e fazendo a educação de qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Formação de Educadores e Pesquisadores em Educação Especial**. Trabalho apresentado na XV Reunião da ANPED. Caxambu, 1992.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

ONU/Conferência Mundial de Educação Especial. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. A/RES/48/96.

Organização das Nações Unidas. Declaração dos Direitos da Criança. Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil. Acesso em 10/11/2008. Disponível em : <<http://www.culturabrasil.pro.br/direitosdacrianca.htm>>

PONTES, Patrícia Albino Galvão. Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção para sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado. **Inclusão. Rev. Educ. Esp.**, Brasília, v.4, n.1, p. 41-48, jan./jun.2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12. n. 34, Rio de Janeiro. Jan/abril 2007.

SILVA, Carmen Silvia Pissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Maria Aparecida da. **Currículo e Multiculturalismo**. Porto: Editora Porto, 2006.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, Tomás Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. 14.reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

UNESCO. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

ANEXOS

Matriz Curricular dos cursos investigados

Grade Curricular Instituição 1

Disciplinas 1ª ano		CH
1.	Sociologia	60
2.	E.F da Educação Infantil e do Ens. Fundamental A	60
3.	Prática Pedagógica A : Extensão Escolar	60
4.	Fundamentos . da Educ. de Jovens e Ad. I	30
5.	Fundamento da Educação Infantil I	30
6.	Psicologia da Educação E	90
7.	História da Educação B	90
8.	Filosofia da Educação B	90
9.	Biologia Educacional B	90
	Carga Horária Anual	600

Disciplinas 2ª ano		CH
1.	Prática Pedagógica B: Introd. à Pesq. Educ.	60
2.	Didática E	90
3.	E.F.E Médio e da Educ. Profissional	60
4.	Sociologia	120
5.	da Educação Psicologia da Educação F	90
6.	História da Educação C	90
7.	Filosofia da Educação C	90
	Carga Horária Anual	600

Disciplinas 3ª ano		CH
1.	Metodologia . Do Ens. da Língua Portuguesa	30
2.	Metodologia. Do Ens. de História	30
3.	Metodologia. do Ensino das Ciências Naturais	30
4.	Metodologia. Do Ens. da Matemática I	30
5.	Metodologia Do Ensino de Geografia	30
6.	Metodologia. Do Ens. de, artes	30
7.	Metodologia Do Ens. da Educação Física I	30
8.	Metodologia . Das Disc. Pedag. do curso de Magistério . I	30
9.	Alfabetização A .	60
10.	Prática Pedagógica c: Estágio em Docência	120
11.	Estrutura. e Funcionamento . da Educação de Jovens e Adultos	30
12.	Educação e Trabalho 'A	60
13.	Concepções e Metodologia do Trabalho Pedagógico A I	90
	Carga Horária Anual	600

Disciplinas 4ª ano		CH
1.	Tecnologia Aplicada à Educação I	30
2.	Educação Comparada	60
3.	Políticas e Planejamento da Educação no Bra sil A	60
4.	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola A	90
5.	Medidas Educacionais e Avaliação Escolar A	60
6.	O trabalho Pedagógico na Educ. Não-Escolar A	60
7.	Prática Pedagógica D: Est. Sup. na Org.Esc.	120
8.	Currículos e Programas A	60
9.	Fundamentos da Educação Especial I	30
	Carga Horária Anual	570

Total Carga Horária do Curso -2430 horas

Grade Curricular Instituição 2

Programas de Aprendizagem 1º Semestre		CH
1	História da Educação I	36
2	Pesquisa Educacional I	54
3	Didática I	72
4	Políticas Educacionais I	36
5	Sociologia e Antropologia da Educação I	36
6	Psicologia da Educação I	54
7	Processos do Conhecer	36
8	Biologia da Educação I	36
9	Recursos Tecnológicos para Educação I	36
	Subtotal	396

Programas de Aprendizagem 2º Semestre		CH
1	História da Educação II	36
2	Pesquisa Educacional II	54
3	Didática II	72
4	Políticas Educacionais II	36
5	Sociologia e Antropologia da Educação II	36
6	Psicologia da Educação II	54
7	Filosofia	36
8	Biologia da Educação II	36
9	Recursos Tecnológicos para Educação II	36
	Subtotal	396

Programas de Aprendizagem 3º Semestre		CH
1	Educação Infantil I	54
2	Educação Especial I	36
3	Dificuldades de Aprendizagem I	36
4	Didática III	36
5	Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino	36
6	Linguagem e Alfabetização I	36
7	Filosofia da Educação I	36
8	Ética	36
9	LIBRAS I (Linguagem Brasileira de Sinais)	36
10	Pesquisa da Prática Pedagógica (Investigação da Ação Docente)	54
	Subtotal	396

Programas de Aprendizagem 4º Semestre		CH
1	Educação Infantil II	54
2	Educação Especial II	36
3	Dificuldades de Aprendizagem II	36
4	Ambientes Virtuais de Aprendizagem	54
5	Linguagem e Alfabetização II	36
6	Filosofia da Educação II	36
7	Cultura Religiosa	36
8	LIBRAS II (Linguagem Brasileira de Sinais)	36
9	Estágio Supervisionado I (Educação Infantil)	72
	Subtotal	396

Programas de Aprendizagem 5º Semestre		CH
1	Educação de Jovens e Adultos I	36
2	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I	54
3	Metodologia do Ensino da Matemática I	54
4	Metodologia do Ensino de Ciências I	36
5	Metodologia do Ensino da História I	36
6	Metodologia do Ensino da Geografia I	36
7	Metodologia do Ensino da Arte I	36
8	Metodologia do Ensino da Educação Física	36
9	Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais - Ciclo I)	72
10	Projeto Comunitário	36
	Subtotal	432

Programas de Aprendizagem 6º Semestre		CH
1	Educação de Jovens e Adultos II	36
2	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II	54
3	Metodologia do Ensino da Matemática II	54
4	Metodologia do Ensino de Ciências II	36
5	Metodologia do Ensino da História II	36
6	Metodologia do Ensino da Geografia II	36
7	Metodologia do Ensino da Arte II	36
8	Metodologia do Ensino da Educação Física	36
9	Estágio Supervisionado III (Anos Iniciais - Ciclo I)	72
	Subtotal	396

	Programas de Aprendizagem 7º Semestre	CH
1	Gestão dos Processos Pedagógicos I	72
2	Gestão das Mídias Educacionais I	36
3	Gestão da Educação Básica I	54
4	Metodologias das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (Modalidade Normal)	90
5	Educação e Diversidade Cultural I	36
6	Trabalho de Conclusão de Curso I	36
7	Estágio Supervisionado IV (Gestão Educacional)	72
	Subtotal	396

	Programas de Aprendizagem 8º Semestre	CH
1	Gestão dos Processos Pedagógicos II	72
2	Gestão das Mídias Educacionais II	36
3	Gestão da Educação Básica II	54
4	Educação e Diversidade Cultural II	36
5	Trabalho de Conclusão de Curso II	36
6	Gestão Pedagógica em Diferentes Contextos	72
7	Estágio Supervisionado V (Ensino Médio – Modalidade Normal)	36
8	Estágio Supervisionado VI (Diferentes Organizações)	36
	Subtotal	378

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.286 h/a

Grade Curricular Instituição 3

UA Fundamentos Pedagógicos 1º Semestre		CH
1	Filosofia	80
2	Fundamentos da História da Educação	80
3	Língua Portuguesa – Comunicação	40
4	Pesquisa e Prática Pedagógica – Desenvolvimento Profissional	80
5	Teorias do Conhecimento Pedagógico	80
6	Metodologia Científica	40
7	Subtotal	400

UA Educação e sociedade 2º Semestre		CH
1	Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais	80
2	Paradigma Curricular e Avaliação	80
3	Língua Portuguesa – Produção Textual	40
4	Pesquisa e Prática Pedagógica - Escola	80
5	Fundamentos Sócio-Antropológicos	80
6	Atividades Complementares	40
7	Subtotal	400

UA Ciência e Tecnologia 3º Semestre		CH
1	Didática	120
2	Educação Ciência e Tecnologia	80
3	Pesquisa e Prática Pedagógica	80
4	Fundamentos Psicológicos da Educação	80
5	Atividades Complementares	40
6	Subtotal	400

UA Teoria e Prática de Ensino I 4º Semestre		CH
1	Literatura Infante Juvenil: Teoria e Prática de Ensino	40
2	Arte: Teoria e Prática de Ensino	80
3	Pesquisa e Prática Pedagógica - Projeto	80
4	Ciências Naturais: Teoria e Prática de Ensino	80
5	Corporeidade: Teoria e Prática de Ensino	80
6	Subtotal	400

UA Teoria e Prática de Ensino II 5º Semestre		CH
1	Língua Portuguesa-Teoria e Prática de Ensino	80
2	Matemática: Teoria e Prática de Ensino	80
3	Geografia: Teoria e Prática de Ensino	80
4	História: Teoria e Prática de Ensino	80
5	Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência E.I.	80
	Subtotal	400

UA Educação e Desenvolvimento Profissional 6º Semestre		CH
1	Fundamentos para as necessidades Educativas Especiais	80
2	Educação de Jovens e Adultos	80
3	Desenvolvimento Profissional Docente	40
4	Pressupostos da Educação Infantil	80
5	Atividades Complementares	40
6	Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência E.F.	80
	Subtotal	400

UA Gestão e Pesquisa Educacional I 7º Semestre		CH
1	Princípios da Gestão Educacional	40
2	Projeto Político Pedagógico	40
3	Ensino Médio e Profissionalizante	80
4	Políticas Educacionais I	40
5	Atividades Complementares	40
6	Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência E.M.	80
7	Avaliação da Aprendizagem	40
8	Pesquisa Educacional: TCC I	40
	Subtotal	400

UA Gestão e Pesquisa Educacional II 8º Semestre		CH
1	Políticas Educacionais II	40
2	Avaliação Institucional	40
3	Organização do Trabalho Pedagógico	80
4	Pesquisa e Prática Pedagógica - Gestão	160
5	Pesquisa Educacional: TCC II	80
	Subtotal	400

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.200 h/a

Grade Curricular Instituição 4

Nº	PRIMEIRO SEMESTRE	CH
1	Fundamentos Filosóficos da Educação I	36
2	Fundamentos Psicológicos da Educação I	36
3	Fundamentos Biológicos da Educação	36
4	Sociologia	36
5	Fundamentos Históricos da Educação Geral	36
6	Língua Portuguesa	36
7	Metodologia da Pesquisa: Trabalho Científico	36
8	Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação	54
9	Educação Socioambiental	72
10	Estudos Interdisciplinares I	18
11	Atividades Complementares I	18
	Total	414

Nº	SEGUNDO SEMESTRE	CH
1	Fundamentos Didáticos da Educação I	36
2	Fundamentos Sociológicos da Educação	36
3	Pedagogia e as Teorias da Educação	36
4	Fundamentos Psicológicos da Educação II	36
5	Fundamentos Filosóficos da Educação II	36
6	Fundamentos Históricos da Educação Brasileira I	36
7	Metodologia da Pesquisa: Introdução a Pesquisa Educacional	36
8	Pesquisa e Prática Pedagógica: O Trabalho do Pedagogo na Escola	54
9	Educação Psicomotora e Ludicidade I	
10	Pensamento e Linguagem no Desenvolvimento Humano	36
11	Estudos Interdisciplinares II	18
12	Atividades Complementares II	18
	Total	414

Nº	TERCEIRO SEMESTRE	CH
1	Política e Gestão da Educação Básica I	36
2	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva I	36
3	Educação Infantil: Fundamentos, Conteúdos e Metodologias I	54
4	Alfabetização e Letramento I	36
5	Fundamentos Didáticos da Educação II	36
6	Fundamentos Históricos da Educação Brasileira II	36
7	Educação Psicomotora e Ludicidade II	36
8	Currículo da Educação Básica I	54
9	Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I	72
10	Estudos Interdisciplinares III	18
	TOTAL	414

Nº	QUARTO SEMESTRE	CH
1	Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS	36
2	Fundamentos Antropológicos da Educação	36
3	Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Pedagógica	36
4	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva II	36
5	Alfabetização e Letramento II	36
6	Política e Gestão da Educação Básica II	36
7	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Arte I	36
8	Educação Infantil: Fundamentos, Conteúdos e Metodologias II	72
9	Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil II	72
10	Estudos Interdisciplinares IV	18
	Total	414

Nº	QUINTO SEMESTRE	CH
1	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Arte II	36
2	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da História I	36
3	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Geografia I	36
4	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências I	36
5	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática I	54
6	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa I	36
7	Educação de Jovens e Adultos I	36
8	Metodologia da Pesquisa: Produção Científica I	36
9	Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	72
10	Estudos Interdisciplinares V	18
11	Atividades Complementares III	18
	TOTAL	414

Nº	SEXTO SEMESTRE	CH
1	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da História II	36
2	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Geografia II	36
3	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências II	36
4	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática II	36
5	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa II	36
6	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Educação Física	36
7	Metodologia da Pesquisa: Produção Científica II	36
8	Educação de Jovens e Adultos II	36
9	Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	72
10	Estudos Interdisciplinares VI	36
11	Atividades Complementares IV	18
	TOTAL	414

Nº	SÉTIMO SEMESTRE	CH
1	Gestão Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico	72
2	Avaliação Educacional	72
3	Metodologia da Pesquisa: Análise de dados	36
4	Gestão de Recursos na Educação Escolar	36
5	Seminário de Produção Científica: Trabalho de Conclusão de Curso I	54
6	Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	108
7	Estudos Interdisciplinares VII	36
	TOTAL	414

Nº	OITAVO SEMESTRE	CH
1	Gestão da Educação na Organização Não-Escolar	72
2	Ética, Educação e Trabalho	54
3	Tópicos Especiais I	36
4	Tópicos Especiais II	36
5	Seminário de Produção Científica: Trabalho de Conclusão de Curso II	72
6	Pesquisa e Prática Pedagógica em organizações não Escolares	72
7	Estudos Interdisciplinares VIII	36
9	Atividades Complementares VI	36
	TOTAL	414

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.312 h/a

Grade Curricular Instituição 5

N.º	Disciplinas 1ª Série	CH
1	Metodologia da Pesquisa	72
2	Filosofia da Educação I	72
3	Psicologia da Educação I	72
4	História da Educação I	72
5	Sociologia da Educação I	72
6	Língua Portuguesa	72
7	Metodologia da Alfabetização e Língua Portuguesa	72
8	Educação e Ludicidade: teoria e prática	108
9	Educação Infantil: teoria e prática	108
10	Atividades complementares	40
	Subtotal	760

	Disciplinas 2ª Série	CH
1	Didática e Prática Pedagógica	144
2	Filosofia da Educação II	72
3	Psicologia da Educação II	72
4	História da Educação II	72
5	Sociologia da Educação II	72
6	Metodologia da Matemática e Ciências	72
7	Metodologia da História e Geografia	72
8	Estágio Curricular Supervisionado I	160
9	Atividades complementares	40
	Subtotal	776

	Disciplinas 3ª Série	CH
1	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	72
2	Organização do Trabalho Pedagógico I	72
3	Avaliação Educacional	72
4	Educação, Comunicação e Tecnologia I	72
5	Escola e Currículo	72
6	Antropologia da Educação	72
7	Metodologia da Arte e Educação Física	72
8	Política e Gestão Educacional I	72
9	Estágio Curricular Supervisionado II	160
10.	Atividades complementares	20
	Subtotal	756

	Disciplinas 4ª Série	CH
1	Política e Gestão Educacional II	72
2	Organização do Trabalho Pedagógico II	72
3	Educação e Trabalho	72
4	Fundamentos do Ensino Médio	72
5	Educação, Comunicação e Tecnologia II	72
6	Fundamentos da Educação Especial	36
7	Ética e Cidadania	72
8	Pedagogia Extra-Escolar: teoria e prática	160
9	Trabalho de Conclusão de Curso: pesquisa em educação	300
	Subtotal	928

Carga Horária Total do curso 3.220